

DERCÍLIO ARISTEU PUPIN

**O posicionamento social do educador:
um estudo sobre a participação coletiva em
projetos educacionais.**

PUC-Campinas

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DERCÍLIO ARISTEU PUPIN

**O posicionamento social do educador: um estudo sobre a
participação coletiva em projetos educacionais.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

PUC-Campinas

2005

t371.1 Pupin, Dercílio Aristeu

P984p

O posicionamento social do educador: um estudo sobre a participação coletiva em projetos educacionais / Dercílio Aristeu Pupin. – Campinas: PUC-Campinas, 2005.

166p.

Orientador: Newton Cesar Balzan.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Educadores. 2. Professores – Formação. 3. Freire, Paulo – Método de educação. 4. Ensino superior – Avaliação. 5. Neoliberalismo. I. Balzan, Newton Cesar. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t371.1

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: Alejandra, Immi e Guido.

AGRADECIMENTOS

A meus pais e irmãos pelas bases formativas que me proporcionaram;

A minha família, pela qual me proponho a re-existir a cada dia;

Aos colegas de curso e de trabalho, pelo apoio, companheirismo e pelo
aprendizado coletivo;

Aos educadores, professores, amigos e conhecidos, de ontem, hoje e de sempre,
que continuam a ensinar, principalmente através da vida;

À Sociedade Campineira de Educação e Instrução (PUC-Campinas), através da
direção do Colégio de Aplicação Pio XII, pela Bolsa de Estudo, sem a qual não
seria possível a realização deste mestrado;

Ao meu orientador, Dr. Newton Cesar Balzan, pela sabedoria e impulso;

Aos entrevistados (Adalberto Bassi, Ana Lydia Lima Nogueira, Carlos Alberto dos
Reis Filho, Cecília Lacerda Vasconcellos Guaraná, Clézio Chiozzini, Edgar Alves,
Edna Vieira de Oliveira Pinto, Esméria Rovai, Graziela Giusti Pachane, Hildegard
Mause Wucherpfenning, Irene Ferraz Chiozzini, Modesto Vasques Ayres, Newton
César Balzan, Paulo Maria Ferreira Araújo, Rodney Carlos Bassanezi, Simone
Facure, Sueli Aparecida Souza De Nuccio, Vera Lúcia Xavier Figueiredo) pela
gentileza e abertura de coração;

Ao amigo, Antônio Luís Risso, pela generosidade da revisão e pelas conversas
enriquecedoras;

Aos professores e funcionários do Mestrado, pelas contribuições e parceria;

A Deus, pelo dom da vida e por ter me permitido nascer neste contexto.

RESUMO

PUPIN, Dercílio Aristeu. **O posicionamento social do educador: um estudo sobre a participação coletiva em projetos educacionais.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 166p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

O presente trabalho visa desvendar os elementos que favorecem o envolvimento de educadores em projetos coletivos, assim como contribuir para a formação de educadores e gestores educacionais. Está inserido na linha de pesquisa “Avaliação Institucional e Gestão Universitária” do Programa de Mestrado da PUC-Campinas. A metodologia utilizada consistiu de um estudo bibliográfico sobre o tema a partir de 1960, baseado principalmente em Paulo Freire, além de análise qualitativa de entrevistas semi-estruturadas com educadores que participaram diretamente dos projetos: “Ginásios Vocacionais” (Rede Estadual Paulista, 1961-1969), “Programa Estágio Capacitação Docente” (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 1993-2000) e o “Movimento de Pedagogia Waldorf” (Campinas, 1987-2005). A base de análise é a histórico-dialética uma vez que revela interesses e resistências no processo democrático participativo dentro de contextos sócio-político-econômico. A contribuição principal do estudo está na compreensão de que a participação de educadores pressupõe um posicionamento social, sustentado por uma utopia pessoal, pela gestão participativa e por um projeto de educação que se propõe superar a cultura neoliberal baseada no individualismo, na competitividade e eficiência.

Palavras-chave: Educação; Gestão Participativa; Projetos Coletivos.

ABSTRACT

PUPIN, Dercílio Aristeu. **The social positioning of the educator: a study on the collective participation in educational projects.** Mastership in Education. PUC-Campinas, 2005, 166p.

The present work aims at to bring up the elements that favor the involvement of educators in collectives projects, as well as contributing for the formation of educators and educational managers. This is inserted in the research line “Institucional Evaluation and University Management” of the Mastership Program of PUC-Campinas. The methodology used consisted of a bibliographical study on the subject from the 1960, based mainly in Paulo Freire, over the half-structured interviews with educators who participated directly in the projects: “Ginásios Vocacionais” (São Paulo state schools, 1961 – 1969), “Programa Estágio Capacitação Docente” (State University of Campinas - Unicamp, 1993 – 2000) and the “Movimento de Pedagogia Waldorf” (Campinas, 1987 - 2005). The analysis basis is the historic-dialectic, since it has searched the interests and resistances of the participative democratic process inside a partner-politician-economical contexts. The main contribution of the study is in the understanding of how the participation of educators estimates a social positioning, supported for a personal utopia, for the participative management and for a project of education that if proposes to surpass the established neoliberal culture in the individualism, in the competitiveness and efficiency.

Key-words: Education; Participative Management; Collectives Projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Metodologia – o caminho percorrido	12
Capítulo 1	
O CENÁRIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO	17
1.1 O conceito de Educação e a sua função social	20
1.2 O neoliberalismo e seu avanço no Brasil.....	21
1.3 O Ensino Superior Brasileiro e as Reformas Universitárias.....	24
1.4 As Escolas de Educação Básica	30
1.5 Tendências Administrativas.....	33
1.6 O Processo de Planejamento e a Avaliação.....	35
Capítulo 2	
DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA.....	40
2.1 Os Movimentos Sociais	47
2.2 A Mobilização Planetária	50
2.3 O Movimento Docente e a Autonomia Universitária	53
2.4 Limites e Possibilidades da Participação.....	59
2.5 A Educação como Exercício da Cidadania.....	63
2.6 A visão pedagógica de Paulo Freire	67
2.7 Os Projetos Educacionais.....	70

Capítulo 3

NOSSOS OBJETOS DE ESTUDO	76
3.1 Os Ginásios Vocacionais.....	76
3.2 O Programa Estágio Capacitação Docente - PECD.....	83
3.3 O Movimento de Pedagogia Waldorf em Campinas.....	86

Capítulo 4

AS CONTRIBUIÇÕES DE NOSSAS ANÁLISES	93
4.1 A história da participação pessoal no projeto	95
4.2 Os objetivos pessoais e do projeto.....	98
4.3 Avaliação – os pontos favoráveis e os desafios	106
4.4 As contribuições para a educação brasileira	113
4.5 A título de Síntese	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	132
------------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA:	138
----------------------------	------------

ANEXOS.....	141
--------------------	------------

Anexo 1 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	141
Anexo 2 – Uma entrevista sobre os Ginásios Vocacionais	143
Anexo 3 – Uma entrevista sobre o PECD	152
Anexo 4 – Uma entrevista sobre o Movimento de Pedagogia Waldorf.....	159
Anexo 5 – Matriz de Análise.....	166

INTRODUÇÃO

A concepção, elaboração e articulação de iniciativas coletivas sempre foram para nós motivo de atenção e prazer, desde os períodos de escolarização básica quando dos trabalhos em equipes, na realização de atividades teatrais, musicais, programas de rádio, vídeo e promoções em geral, até o próprio desenvolvimento profissional em coordenações pedagógicas e administrativas de instituições educacionais (seja através de projetos extracurriculares, de comunicação, *marketing* ou de ação comunitária).

Essa caminhada, no entanto, se estruturou à medida que iniciamos a presente pesquisa através do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, buscando focar o problema de forma sistemática a partir das reflexões proporcionadas por leituras, colóquios e, de modo particular, pela interação com os educadores. Reflexões estas que, apesar de serem expressas como próprias, são também aspectos de um aprendizado coletivo.

Inicialmente, tínhamos a intenção de estudar diretamente a participação coletiva. No entanto, o aprofundamento do tema na fase da qualificação, nos levou a compreender a necessidade de considerar antes o posicionamento social do educador, tendo a participação como uma atitude que pressupõe um contexto pessoal e comunitário.

Para nosso estudo, delimitamos o campo de análise à participação coletiva em projetos educacionais formais, realizados em instituições escolares de educação básica (ensino fundamental e médio) e universitária (ensino superior).

Ao longo de nossa reflexão, serão explicitados os conceitos de autores que influenciaram nossas reflexões (FREIRE, DIAS SOBRINHO, FREITAS, NORONHA, TRAGTENBERG, SANTOS, entre outros). Como ponto de partida, porém, apresentamos aqui nossa compreensão particular, apreendida ao longo do processo desta dissertação (através de leituras, observação da realidade e diálogo com outros educadores).

Sendo assim, deixamos explícito nosso posicionamento social ao iniciar a reflexão com os conceitos que seguem.

Em primeiro lugar, por posicionamento entendemos o lugar a partir do qual a pessoa se expressa; uma atitude frente ao conhecimento; um determinado grau de envolvimento em relação a um projeto. Reflete ainda, o pensamento e as decisões pessoais, reveladas através do modo de vestir, morar, comer, interagir, conviver.

O adjetivo social, por sua vez, por mais redundante que pareça, serve para confirmar a abrangência do termo. Tudo o que é manifesto, expresso ou mesmo omitido por um sujeito, incide sobre as demais pessoas. Isto é, mesmo que o sujeito pudesse estar totalmente centrado em si ou isolado do mundo que o cerca, esse isolamento afetaria a sociedade que, por sua vez, estaria privada de sua contribuição.

É impossível estar no mundo apoliticamente, neutramente. Não dá para estar. Há sempre valoração, há sempre comparação, há sempre escolha que demanda decisão, ruptura, e isso tudo tem que ver com a forma de se estar sendo no mundo, que é uma forma profundamente política (FREIRE In: ZIBAS, 1994, p.80).

Para nós, essa forma profundamente política recebe o nome de posicionamento social. A conseqüência é a participação coletiva que se revela na interação permanente entre o sujeito e o contexto que o cerca. Posicionar-se então, é uma ação participativa que depende de crenças, sonhos, perspectivas e das circunstâncias em que se vive.

Para Pistrak (1981), por exemplo, no regime comunista havia a necessidade do educador se tornar um “militante social ativo” e a pedagogia marxista, antes de tudo, deveria ser “uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais” (p.31). O trabalho, por sua vez, era um elemento integrante da relação da escola com a realidade; uma fusão completa entre ensino e educação.

A presente pesquisa considera a utopia pessoal como um dos elementos que sustenta o posicionamento social de cada sujeito.

Por utopia, entendemos o conjunto de princípios filosóficos, políticos e também espirituais que impulsionam os sujeitos; é a força propulsora que leva as pessoas a desenvolverem um determinado posicionamento em favor dos processos coletivos; uma atitude de vida de foro íntimo, construída pela cultura, formação e circunstâncias do meio.

Como nosso foco são os projetos realizados por instituições educacionais, não poderíamos desconsiderar os processos de gestão e avaliação, que carregam em si conceitos de sociedade e educação, além de estarem sujeitos a diversos interesses e formas de resistência.

Portanto, interesse e resistência são referências da presente pesquisa. Interesse entendido como objetivo imediato de cada grupo ou sujeito; resistência, como um tipo de posicionamento adotado por quem normalmente se opõe à ordem vigente. A não-participação, neste caso, pode ser considerada um elemento de resistência.

Finalmente, esta pesquisa tem como objetivo desvendar os elementos que favorecem o envolvimento de educadores em projetos coletivos. Para isso, estudamos três projetos educacionais que nos conduziram ao contexto sócio-político e educacional a partir de 1960 (Ginásios Vocacionais, Programa Estágio Capacitação Docente e Movimento de Pedagogia Waldorf).

Dessa forma esperamos contribuir para a formação de professores e gestores na perspectiva de uma democracia participativa.

Metodologia – o caminho percorrido

Durante nosso percurso dentro da área educacional, temos nos deparado com grupos e instituições que exigem um nível de participação efetiva dos educadores e nem sempre conseguem dos mesmos a mobilização necessária para os fins propostos. Pede-se um determinado envolvimento dos profissionais da educação e, cada vez mais, a participação parece se reduzir a atitudes isoladas, desvinculadas de um projeto coletivo.

Nesse sentido, queremos saber o que leva os educadores a se dedicarem de “corpo e alma” em projetos educacionais coletivos. Quais os elementos que possibilitam o envolvimento dos mesmos? O que facilita ou dificulta esse envolvimento?

O presente trabalho tenta desvelar contribuições para uma gestão educacional participativa, através de uma avaliação qualitativa institucional. Não tem a pretensão de esgotar o tema e tampouco de impor-se como verdade, uma vez que também é fruto de um contexto histórico e de formação, sujeito a incoerências pessoais e imperfeições epistemológicas.

A base de análise é a histórico-dialética, que nos permitiu entender alguns dos interesses e resistências inerentes ao trabalho coletivo no Brasil, a partir de 1960 e de um olhar retroativo dos entrevistados. Olhar “retro-ativo” no sentido de olhar para trás com os desafios do momento presente.

A metodologia escolhida para o trabalho compõe-se de 4 fases, cada uma com seu próprio processo:

Primeira Fase: Pesquisa Bibliográfica – um estudo sobre a participação coletiva e sobre a trajetória dos movimentos sociais a partir de 1960, principalmente através do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Segunda fase: Trabalho de campo – entrevistas com educadores que participaram diretamente dos projetos: Ginásios Vocacionais (Rede

Estadual Paulista, 1961-1969), Programa Estágio Capacitação Docente (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 1993-2000) e Movimento de Pedagogia Waldorf (Campinas, 1987-2005).

Terceira Fase: Análise Qualitativa dos três projetos, sob os critérios estabelecidos pelas leituras, a interação com os entrevistados e observações pessoais.

Quarta Fase: Síntese, objetivando a integração dos estudos e das experiências coletivas sobre o problema apresentado.

A **Primeira Fase** é trabalhada nos dois capítulos iniciais, os quais nos permitiram desvendar e aprofundar as dinâmicas do envolvimento social dos educadores, a abrangência da participação e as conseqüências desse envolvimento com o “outro” no caminho de um projeto coletivo.

No primeiro capítulo estudamos o cenário educacional brasileiro, conceituando e explicitando a função educacional no contexto do neoliberalismo e suas conseqüências sobre o Ensino Superior, a Reforma Universitária, as Escolas de Educação Básica, assim como as tendências administrativas do meio escolar e o processo de planejamento e avaliação. Tal esforço fundamenta-se na necessidade de contextualizar o momento a partir do qual estão se expressando os entrevistados e o autor.

No segundo capítulo nos debruçamos sobre a democracia participativa e a participação coletiva através da trajetória dos movimentos sociais, sua mobilização atual, destacando o movimento docente e a luta pela autonomia universitária. O enfoque sobre os limites e as possibilidades da participação tornou-se necessário, além de analisar a educação como exercício de cidadania, tendo como luz a visão pedagógica de Paulo Freire e a importância dos projetos educacionais. No capítulo em questão, procuramos ainda fundamentar os conceitos aqui anunciados.

Na **Segunda Fase** realizamos a escolha dos três projetos que deram suporte a nossa pesquisa de campo e nos permitiram compreender o processo da participação coletiva e suas implicações na prática escolar e universitária. Nesse sentido, o terceiro capítulo foi dedicado à apresentação dos objetos estudados, remetendo-nos principalmente aos trabalhos já publicados sobre os mesmos.

A escolha dos projetos deve-se ao contexto sócio-político em que estão inseridos e por serem estes construídos de forma coletiva, com destacado envolvimento dos educadores, de forma a superar as relações contratuais e de retorno financeiro.

Outro motivo é a possibilidade de estudar projetos relacionados à educação básica e universitária, a partir de um contexto comum a todos os entrevistados: os desafios atuais da educação brasileira.

A participação direta do orientador, Dr. Newton Cesar Balzan, nos dois primeiros projetos (Vocacionais e PECD) e nossa, no Movimento de Pedagogia Waldorf, favoreceram a opção pelos objetos, seja pela facilidade de acesso aos dados, seja pela possibilidade de melhor compreensão do contexto.

Por isso, assumimos a parcialidade e os interesses que podem interferir em nosso posicionamento, mas acreditamos que outras contribuições poderão enriquecer o ser coletivo de um trabalho que ainda é muito individual.

Os entrevistados foram escolhidos a partir de suas áreas de formação e característica do envolvimento com o projeto (função, cargo e tempo de participação), favorecendo, assim, uma análise também interdisciplinar. Dessa forma, dos Ginásios Vocacionais foram selecionados profissionais das diferentes disciplinas, assim como alguns gestores; do PECD, o critério permitiu o contato com educadores dos diferentes institutos da Unicamp; já no caso do Movimento de Pedagogia Waldorf, as entrevistas foram concentradas em pais e professores que participam do projeto em Campinas, desde seus inícios.

Acreditamos ter feito uma leitura abrangente dos projetos estudados, considerando diferentes pontos de vista, apesar dos desafios do nosso contexto.

Como participante em um dos objetos e estudioso dos outros dois, assumimos nossa posição como sujeito social e aprendiz, ciente das tensões, nem sempre assumidas ou expressas.

Os três projetos se complementam pelo nível de ensino em que atuaram ou atuam: os Ginásios Vocacionais no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), no Ensino Médio e Profissionalizante; o PECD, na Graduação e Pós-graduação; Movimento de Pedagogia Waldorf em Campinas, na educação infantil e no ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Os Ginásios Vocacionais destacam-se como uma experiência educacional pública adotada pela rede paulista de ensino e alvo de perseguições políticas, encerrada com a prisão de educadores em uma ação direta dos militares.

O Programa Estágio Capacitação Docente (PECD) nasceu dentro do Programa de Qualidade da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e contou com a participação voluntária de educadores motivados pela necessidade de formação pedagógica dos futuros professores universitários. Termina substituído por um dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o PED (Programa de Estágio Docente).

O Movimento de Pedagogia Waldorf em Campinas surgiu das inquietações de pais e educadores da classe média, a partir de um grupo de estudos sobre Antroposofia (ciência baseada nos princípios filosóficos de Rudolf Steiner) e que continua ainda hoje através da ação direta em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em termos de abrangência, o primeiro atua em apenas seis unidades da Rede Estadual Paulista; o segundo em uma Universidade Estadual com alunos de todo o Brasil, e o último, em iniciativas particulares da cidade.

Quanto ao contexto sócio-político-econômico, os Ginásios Vocacionais situam-se em pleno período da ditadura militar e revelam as tensões de um período de resistência política acentuada. O PECD situa-se na década de 1990, quando se intensificam os programas de avaliação. O Movimento de Pedagogia

Waldorf em Campinas, por sua vez, nasce na década de 1980 e carrega em si os desafios de um trabalho coletivo, dentro do cenário individualista neoliberal.

Para a **Terceira Fase** escolhemos a análise qualitativa dos dados coletados. A comparação, nesse momento, tornou-se importante no sentido de integrar os dados para descobrirmos elementos comuns. O estabelecimento de semelhanças e diferenças serviu para valorizar a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. Assumimos, assim, o trabalho da comparação como processo de percepção dos valores no reconhecimento de si próprio e do outro em seu contexto. Por isso, reconhecemos os três projetos como únicos em suas circunstâncias, mas reveladores enquanto fornecedores de subsídios sobre participação coletiva.

O instrumento técnico utilizado foi composto, num primeiro momento, por tabelas individuais de cada projeto, as quais foram integradas posteriormente. A análise qualitativa das mesmas permitiu-nos visualizar, criticar e integrar as informações recebidas.

Na **Quarta Fase**, com o conteúdo integrado das tabelas dos três projetos, foi possível dedicar o último capítulo para obter uma síntese das entrevistas realizadas com os educadores envolvidos nos projetos em questão. No capítulo quatro, a síntese das entrevistas aparece nas categorias: “história pessoal da participação no projeto”, “objetivos (pessoais e do projeto)”, “avaliação (pontos favoráveis e desafios)” e “o projeto no contexto da educação brasileira”.

Nas Considerações Finais optamos por focar os elementos que favorecem o envolvimento dos educadores entendendo que a falta desses elementos pode dificultar a participação efetiva e, conseqüentemente, comprometer os projetos coletivos.

Capítulo 1

O CENÁRIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Estima-se que no início do século XXI os recursos investidos em educação no mundo todo girem em torno de um trilhão de dólares anuais. A atividade envolve mais de 50 milhões de professores e 1 bilhão de alunos. Só no Brasil conforme dados do censo escolar do Ministério da Educação (2003), da creche ao Ensino Médio eram 57 milhões de estudantes e mais 3,9 milhões no Ensino Superior presencial. Números esses que justificam as tentativas de incluir o segmento educacional como um dos serviços nos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC).

O Relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), divulgado em 2004 e ratificado em 2005, coloca o Brasil na 72ª posição entre 127 nações avaliadas, na parte superior do grupo dos países com desenvolvimento humano médio.

O ranking chama-nos a atenção para o subíndice Educação, no qual o Brasil fica na 62ª posição. É a dimensão em que o Brasil tem seu melhor desempenho, com uma marca superior à média latino-americana e proporcionalmente mais próxima dos valores dos países desenvolvidos.

O resultado, porém, não permite comemorações, pois o montante de investimentos e os índices das avaliações, não refletem a qualidade da educação.

Isto é, os critérios fixam-se somente nas taxas de matrículas e permanência na escola.

Para um país tão diverso como o Brasil, o estudo revela ainda que os investimentos em educação são apenas de 4,2% do Produto Interno Bruto (PIB). Enquanto regiões como o Sudeste brindam as maravilhas do progresso e o acesso aos bens e serviços, outras como o Norte e Nordeste vivem em situações cada vez piores, repetindo a lógica mundial da ocorrida entre os países europeus e africanos. Em muitos lugares, há falta de perspectivas em dias melhores, pois os recursos são desviados constantemente para interesses particulares.

Nas décadas de 1960 e 1970 a mobilização de educadores por um país mais democrático em reação ao regime ditatorial favoreceu iniciativas de educação popular a partir das contribuições de pensadores como Marx e Gramsci, trazidas para a realidade brasileira, por educadores como Paulo Freire.

A partir de 1990, porém, o contexto mundial revela um novo desafio aos educadores, no que se refere ao processo participativo. Grupos econômicos se estabeleceram na América Latina através do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), apoiados pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), provocando a desarticulação dos movimentos sociais e sindicatos, a valorização da livre concorrência e do individualismo, a abertura de mercado às multinacionais, o aumento do desemprego, a terceirização, a redução dos direitos trabalhistas, o desenvolvimento de novas tecnologias e o acesso aos bens de consumo (ANDERSON, 1995).

Neste cenário, a escola é vista como mantenedora da ordem estabelecida, responsável pela submissão às autoridades, incentivadora do estado de dependência e educadora para a docilidade. Como o aluno não dita seus interesses no processo educacional, permanece incapaz de decidir sobre o processo de seu trabalho, enquanto estudante e como operário. Como foi acostumado nos tempos de escola a que outros organizem seu tempo, também como trabalhador aceitará o que outros lhe impuserem (ENGUIITA, 1989).

Para Pistrak (1981) a própria organização científica do trabalho pode servir para introduzir as preocupações e hábitos na vida das crianças, dependendo da maneira como é realizada, seja analisando o trabalho de forma individual ou analisando-o de forma coletiva. Para ele, isso tem importância fundamental na escola, pois é sobretudo aí que estamos a maior parte do tempo em face de um trabalho coletivo (PISTRAK, 1981, p.84)

A reflexão estabelecida por Marx em relação à alienação do trabalho assalariado repete-se no contexto escolar, gerando inclusive professores sem o controle sobre a própria produção.

A partir desta premissa, a cultura capitalista foi incorporada à vida das pessoas através da escola, tida como a grande responsável pela educação das novas gerações. Usada para deixar de lado as práticas coletivas, isolou os sujeitos inculcando neles a competitividade, através de um sistema que premia os mais capazes e os que têm melhores condições (FREITAS, 2003).

Com isso, a escola gerou também educadores sem formação política suficiente para transformar os próprios ambientes de trabalho, perpetuando a relação de poder de uns sobre os outros. Gerou sobre si um negócio altamente rentável e que submete os bens públicos a interesses de corporações, mantidos por um sistema de avaliação que incentiva a busca desenfreada por notas, títulos, publicações e os melhores lugares no *ranking*.

O currículo escolar passou a ser determinado por uma visão de homem, educação e sociedade que prioriza a competitividade, o sucesso profissional, o lucro e o bem-estar pessoal.

O resultado dos processos de avaliação, com o foco na eficácia e no individualismo são amplamente divulgados por poderosas tecnologias que, se por um lado podem ser ferramentas de maior comunicação, por outro, acomodam e contribuem para a alienação das pessoas.

1.1 O conceito de Educação e a sua função social

De acordo com os estudos de Colares (2003), Noronha (1998) e Teixeira (1998), o conceito de educação construído no Brasil ao longo de sua história reflete um contexto de interesses corporativos e comerciais que transformaram a escola em um elemento mercadológico. A própria idéia de Universidade Brasileira nasce atrelada aos interesses do capital, influenciada pelo modelo norte-americano.

As nuances são diferentes à medida que caminha a história, mas os objetivos são basicamente os mesmos: preparar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento projetado pela minoria dominante, manter a lógica capitalista e o domínio de uns sobre os outros.

Na reflexão de Freitas (2003), os espaços e tempos escolares são organizados para cumprir uma determinada função social. Independente da situação econômico-social, todos devem aprender. Para isso, os liberais defendem a necessidade de bibliotecas equipadas, professores em constante formação ou através do uso das mais recentes tecnologias, enquanto que os socialistas atacam a urgência da eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural e social.

Dentro da lógica liberal, a escola foi se distanciando da vida pela necessidade de especializações que preparassem rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção hierarquizada e fragmentada.

Para Chauí (1999), a universidade passou a ver os direitos à educação e à cultura como conquistas realizadas e por isso passou a lutar pela idéia de democracia e democratização do saber.

A história, porém, nos revela que não se pode generalizar, mas as discussões sobre democracia participativa ou representativa atingiram a universidade.

Seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como idéia reguladora, nem pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista (CHAUÍ, 1999, p.217).

Neste contexto vários projetos pedagógicos foram rediscutidos, seja através do ensino, da pesquisa ou da extensão. O ensino e a pesquisa, elementos norteadores dos ideais universitários, mobilizaram educadores de várias realidades ao envolvimento, à desacomodação, à defesa dos valores coletivos, em contraposição aos interesses do mercado, que valoriza o individualismo, a descrença nos serviços públicos, a ausência de valores e a desmobilização dos grupos.

Este movimento, porém, tem caracterizado a própria busca de identidade por parte da universidade que luta contra os efeitos nefastos do neoliberalismo, traduzidos por avaliações externas, ranqueamentos e uma série de exigências legais que moldam o *modus operandi* das instituições.

Essa busca de identidade tem feito parte também da história da União dos Estudantes e do Movimento dos Docentes, que, a partir de uma fase áurea nos períodos da repressão, hoje lutam para superar a cultura individualista neoliberal. Para os jovens idealistas que participam dos Conselhos Universitários e das grandes discussões nacionais, apesar de muitos ideais terem se perdido e de a maioria dos estudantes viver submissa ao mercado de consumo, ainda há focos de resistência e líderes comprometidos socialmente.

Em todo Brasil emergem projetos emancipadores de educação, graças ao empenho e envolvimento coletivo de educadores.

1.2 O neoliberalismo e seu avanço no Brasil

De acordo com Chauí (1999) a economia política neoliberal nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, que em 1947 reuniram-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, opondo-se ao surgimento do Estado de Bem-Estar.

O grupo elaborou um projeto econômico e político, atacando o chamado Estado Providência que estabelecia encargos sociais e regulava as atividades do mercado. Para eles, este tipo de Estado destruía a liberdade dos sujeitos e a competição, sem as quais não havia possibilidade de se prosperar. Além disso, o Estado dava poder excessivo aos sindicatos e movimentos operários, gerando aumentos nos salários, nos encargos sociais, provocando, assim, os processos inflacionários.

Com a crise do capitalismo mundial (baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação) o grupo passou a ser ouvido. A receita oferecida foi “abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro; drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização” (CHAUÍ, 1999, p.212).

No Brasil, o avanço liberal contribuiu estrategicamente para o enfraquecimento dos ideais democráticos nascidos a partir da repressão de 1964. Isto é, com o desencadeamento da ditadura militar, caracterizada pela tortura de milhares de brasileiros e pela violação dos direitos humanos, surgem grupos, sindicatos, organizações não governamentais, movimentos e pastorais sociais, que posteriormente seriam minados por acordos mundiais vinculados a uma cultura neoliberal.

Apesar de a censura a livros e jornais ter afetado a implantação de alguns programas educacionais e o fluir das publicações científicas sobre o tema, focos de resistência foram se estruturando em todo o território nacional.

O debate posterior à rebelião estudantil de maio de 1968 trouxe à discussão o conflito entre a idéia da universidade livre versus uma universidade “funcional” (TRINDADE, 1999). Isto é, os ideais da universidade são colocados em cheque por acordos internacionais que exigem dela cada vez mais parcerias com o mercado.

O governo brasileiro, desde 1966, vinha implantando uma série de medidas legais para organizar o sistema universitário, até que a Reforma de 1968

instituiu novas faculdades integradas em departamentos e institutos, criando também a flexibilidade funcional e mecanismos de avaliação universitária.

Os critérios que passaram a nortear os trabalhos da universidade eram os de competência e racionalidade (inspirados na Teoria do Capital Humano) e afinados com os princípios da “não duplicação de meios para fins idênticos” (evitar desperdícios de recursos) e da “indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (racionalizar a atividade universitária através da valorização da pesquisa científica). (NORONHA, 1998, p.32).

Logo em seguida, as inquietações sobre o modelo econômico, desencadeados pela crise do Petróleo em 1973, provocaram uma forte recessão em todo o mundo capitalista e questionaram o modelo do Estado de Bem-Estar, que representava um pacto social entre o trabalho e o capital (ANDERSON, 1995).

Dentre os impactos sociais, alguns se destacaram: aumento do desemprego e relações de trabalho mais dependentes; campanha do setor produtivo em prol da competitividade e da diminuição da carga tributária; aumento da violência urbana e conseqüente distanciamento das pessoas entre si; novas tecnologias, com produtos e serviços que privilegiam a comodidade dos sujeitos; incentivos constantes à mão-de-obra qualificada, ocasionando corrida aos cursos de aperfeiçoamento, concursos e processos de seleção; transformação da educação em negócio lucrativo e com critérios mercadológicos de eficiência.

A partir daí, os critérios de formação passam a ser o da eficácia e eficiência. A exigência da competitividade internacional é a de profissionais preparados para a nova ordem econômica que se instala com a abertura dos mercados ao capital. Desencadeia-se, então, a abertura cada vez mais intensa de instituições privadas de ensino, cursos técnicos, especializações, intercâmbios e a cultura da avaliação para a modernização das instituições públicas.

Com os militares no comando, investe-se em uma série de institutos de pesquisas com o objetivo de “desenvolver projetos ligados à informática e aos satélites nucleares”; “o setor de ciência e tecnologia passa a ser uma das molas propulsoras do desenvolvimento econômico do país” (NORONHA, 1998, p.33).

Os acordos internacionais são expressos por uma série de conferências, consagrados pela Conferência Internacional de Educação para Todos, de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Com o fortalecimento de um regime de governo representativo, a luta pela democratização vai perdendo seu sentido e as pessoas tendem a se acomodar pelas facilidades da abertura de mercado e por apelos individualistas de liberdade competitiva. Os princípios do liberalismo clássico (igualdade, fraternidade, liberdade e propriedade privada) dão a falsa impressão de que só o esforço individual quebrará as barreiras das desigualdades sociais, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

De acordo com Vieira (2001) os direitos sociais conquistados através de muita articulação social nos anos 80 e fixados pela Constituição Federal de 1988, não só não são cumpridos, como também há muitos que passam a ser atacados pela classe dirigente do Estado, através da política neoliberal.

Em outras palavras, há um abandono progressivo das políticas sociais em favor da privatização e da criação de serviços baseados na eficácia, acumulação de riquezas e competitividade.

Tal cenário afetou diretamente a visão de educação e o modelo das instituições de ensino do país, sobre as quais passamos a tratar.

1.3 O Ensino Superior Brasileiro e as Reformas Universitárias

No Brasil, as reformas promulgadas em 1968 através da Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) e o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei 5.539/68) possibilitaram a criação da instituição universitária propriamente dita, quando só existiam faculdades isoladas ou unidas por acordos simbólicos.

Neste sentido, apesar das conseqüências danosas do regime militar, foi também no período de 1964 a 1982 quando a universidade brasileira recebeu maior impulso.

Hoje, as instituições de educação superior são divididas genericamente em públicas e privadas, classificadas em Universidades, Centros Universitários e Faculdades.

O número dos cursos universitários analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (Inep), entre 1975 e 2003¹, passou de 125 para 572. Um crescimento de 350%, com a média de seis novos cursos a cada dia.

Somente o setor privado de educação superior tem um faturamento anual de 15 bilhões de reais, com 2,7 milhões de estudantes e 170 mil professores, pertencentes a 1.652 instituições de ensino. Das 1.859 instituições que funcionam no Brasil, 89% são da iniciativa privada, revela o Censo elaborado pelo Inep.

E tal crescimento tende a continuar se considerarmos os 8,5 milhões de alunos da educação média que devem chegar à educação superior nos próximos anos. Além disso, uma das principais metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação é elevar para 30% a freqüência de jovens de 18 a 24 anos na educação superior. Atualmente, esse índice é de 9% no país.

Como é uma meta ousada e abrir vagas para tantos alunos nas universidades públicas demanda investimentos, o governo vem estabelecendo parcerias com as instituições privadas em troca de benefícios fiscais. Também são destinadas cotas às minorias sociais, assim como aos alunos que ingressam no ensino superior proveniente da escola pública ou que foram beneficiados com bolsas durante o ensino médio.

Tal realidade, no entanto, não acontece sem a participação coletiva e reflete tensões históricas reveladas há algum tempo por educadores brasileiros.

¹ Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), divulgada no dia 19/05/2004 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) - <http://www.ibge.gov.br>

Como estamos interessados em compreender o contexto educacional brasileiro a partir de 1960, fomos buscar o que havia de destaque entre os intelectuais da educação na época em que mais cresceu a universidade.

O estudo de Teixeira (1964) desvelou-nos elementos da história da universidade considerando-a como a instituição que lutava entre manter-se incólume ou colocar seus ideais a serviço do contexto histórico-social em que viveu.

O autor já revelava uma história composta por mais de sete séculos de isolamento (XII - XIX), devotados basicamente ao ensino e à pesquisa. Um tempo em que tudo o que conhecia de aplicação prática era a formação do clero, do bacharel em direito, do médico e do engenheiro, com uma intensa cultura clássica, que focava mais o erudito que o profissional.

Uma história, cuja mudança baseou-se especificamente na ênfase dada aos aspectos que a constituem (ensino, pesquisa e extensão), provocada pelas revoluções científicas, industrial e democrática, assim como a evocação indireta do processo de globalização pelo qual passaria a instituição. Globalização que, na década de 1960 já se revelava não só como consciência de múltiplas culturas nos espaços universitários, como a necessidade de essa mesma universidade transcender seus próprios muros e propiciar condições para que a ciência não fosse limitada pelas fronteiras territoriais e políticas.

A mudança da universidade isolada em verdadeiras cidades marcadas pela multidiversidade e uma grande variedade de subculturas é descrita como conseqüência de períodos revolucionários para o conhecimento humano.

A partir de exemplos como Oxford e Cambridge, e de autores como Newman, Whitehead, Humboldt e Flexner, Teixeira (1964) revela as transformações pelas quais passou a universidade.

São inúmeras as vozes a chorar pela antiga unidade, pela antiga homogeneidade, pela antiga qualidade, mas a força do tempo é maior e a universidade fêz-se não a torre de marfim mas talvez a de Babel, com atividades intelectuais dos mais diversos níveis, com a mais extrema mistura de cultura teórica e prática e com tamanha população de professores e alunos que já não é mais uma comunidade mas várias e contraditórias comunidades, lembrando mais a cidade que o antigo claustro conventual da velha Oxford (TEIXEIRA, 1964, p. 47)

Teixeira defende que a mudança não veio de dentro da universidade e é justamente para esta nova e confusa sociedade que ela tinha que se preparar, principalmente por causa dos “fenômenos de coletivização, do deslocamento, da contradição e da relativa perda de unidade” (p.48).

Ao nosso ver, inserido em seu tempo, Teixeira revela-se em favor do desenvolvimento e da defesa nacional, além de anunciar, ainda que discretamente, a necessidade de a universidade passar por uma mudança epistemológica. Isto é, o espírito de harmonia de uma instituição devota à pesquisa desinteressada é agora cercada pela necessidade de tolerância também no tocante aos referenciais.

A ênfase dada ao serviço é apresentada como uma contribuição da universidade americana, que afetou também os ingleses, à Alemanha e aos Estados Unidos.

A nova universidade seria a universidade que, além do "gentleman", do padre, do advogado e do médico, iria dedicar-se à pesquisa tecnológica, à pesquisa econômica e à pesquisa em todos os aspectos políticos e sociais da democracia populista e igualitária que sucedera à democracia jeffersoniana. A universidade rompia com as tradições originárias de formadora de elite, para se abrir a todos e ser o grande instrumento de igualdade e de oportunidade para todos (TEIXEIRA, 1964, p.58).

E é justamente o espírito de participação que marcará o futuro da universidade; futuro de serviço e de pesquisa aplicada aos problemas da região que cairiam como luva aos ideais liberais de um Estado Mínimo.

A partir das reflexões de Teixeira (1964), podemos concluir que os programas de financiamento à pesquisa bélica marcaram a realidade americana e seu império sobre o mundo, além de incidir diretamente na criação das universidades brasileiras como uma verdadeira estratégia de dominação.

Nesse sentido, a universidade transformou-se no canal pelo qual passa o progresso da civilização, transformando a ciência em uma das principais preocupações.

Ao mesmo tempo, continuou a busca pelo equilíbrio entre uma universidade que luta por ser “centro de educação, de ensino e de saber desinteressado e livre” e uma universidade sem muros, no centro de uma nova sociedade, com interesses econômicos acentuados.

Teixeira (1964) considera que no caso brasileiro, a universidade voltou-se exclusivamente para a formação humanística e nem foi nada original, caracterizando-se como cópia de modelos já existentes, deixando-se levar pelas vicissitudes do contexto político e social.

O chamamento do autor, no entanto, referia-se, já na década de 1960, a uma nação que trazia em si desafios gigantescos, em pleno desenvolvimento e muito diferente do cenário das primeiras universidades. Já nessa época, seu futuro apresentava-se em ebulição e revelava um cenário que desencadearia na reforma universitária de 1968 e que continuaria até nossos dias num movimento que, na visão do autor, exigiria a interação dos cientistas “ligados muito mais à sua nova profissão, aos seus colegas do país e do mundo, do que às suas próprias instituições” (p.47).

Na visão de Chauí (1999), a história universitária brasileira se caracterizou nos anos 70 por uma *universidade funcional*, a qual se preocupou com a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho devido à promessa de ascensão social através do diploma universitário; nos anos 80, por

uma universidade *de resultados*, acompanhada pela parceria entre a universidade pública e privada além da utilidade imediata da pesquisa; já nos anos 90, por uma *universidade operacional*, voltada para si mesma e preocupada com a gestão e seus contratos.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna (CHAUÍ, 1999, p.221)

Nossas leituras e reflexões indicam que a universidade reflete o projeto de sociedade. É preciso saber, no entanto, se os acordos entre as instituições e posicionamentos adotados pelos principais agentes partem de interesses coletivos ou são dominados por grupos hegemônicos. Ou mesmo, qual o caminho escolhido pelas instituições mediante as pressões do sistema e a capacidade de resistência de seus projetos.

A reforma universitária, uma das desencadeadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, declarou-se aberta à participação das entidades e organismos representativos da sociedade (MEC, 2004).

Os organismos governamentais e da sociedade civil, e principalmente as entidades educacionais, produziram muitos debates no intuito de avaliar e discutir caminhos para a prática educativa em seus mais diferentes segmentos.

No âmbito federal, o Plano Plurianual de 2004/2007 foi lançado em maio de 2003 pelo Ministério da Educação com o intuito de ser construído a partir de uma “escuta atenta” à sociedade organizada, com o objetivo de mudar em poucos

anos a realidade atual e “ampliar a sustentabilidade da Educação Pública por meio da implantação de uma gestão moderna e da busca de novas fontes de financiamento” (INEP, 2004).

No entanto, a consulta à sociedade civil acaba por revelar o posicionamento de grupos e instituições organizadas. Quando uma reforma é desencadeada, concomitantemente emergem interesses e resistências. Através dela, grupos nacionais e internacionais atuam fortemente no intuito de garantir aberturas legais para o alcance de seus objetivos.

Neste sentido, os educadores engajados em movimentos de classe ou vinculados a grupos constituídos foram convidados a acompanhar as discussões e se posicionar frente aos apelos sociais. No entanto, o trabalho exaustivo e restrito às salas de aula ou departamentos administrativos, a exigência cada vez maior de relatórios, publicações e créditos, acabam favorecendo o individualismo e a desarticulação política desses educadores.

Os resultados da última reforma universitária, com publicação prevista para novembro de 2005, não fizeram parte do foco de nossa pesquisa, mas o processo desencadeado dentro das instituições serviu de cenário para nossas observações quanto às possibilidades e os limites da participação social.

1.4 As Escolas de Educação Básica

De acordo com as expectativas projetadas a partir do Plano Nacional de Educação, o Ensino Fundamental, juntamente com a Alfabetização de Adultos, será o único que sofrerá queda do número de estudantes nos próximos anos. Dos atuais 31,5 milhões de alunos no setor público, a tendência é que, em 2011, haja uma queda para 24,7 milhões. O fator principal da redução do número de matrícula recai sobre o decréscimo no número de filhos, de acordo com nossas observações e interpretação dos dados fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

O desafio para esse nível de ensino será melhorar a qualidade da educação, os padrões de funcionamento, com discussões que visam ampliar a jornada escolar para nove anos, antecipando para 6 anos de idade o início oficial no ensino fundamental.

No ensino médio, por sua vez, a matrícula deverá passar de 7,9 milhões para 12,6 milhões, em 2011, prevendo-se um atendimento de 50% dos jovens de 15 a 17 anos em 5 anos e 100%, em 10 anos.

A crítica ao ensino tradicional centralizado na transmissão de conteúdos tem questionado a lógica de trabalho presente nas escolas de nosso país. A rede particular, marcada por uma história administrativa em que não era necessário preocupar-se com o número de alunos, dá sinais de que é preciso renovar-se no conteúdo, na forma e na gestão, para garantir a manutenção das próprias estruturas e responder aos anseios das famílias.

Em nossa observação, a comprovação de que as escolas são focadas apenas nos conteúdos disciplinares é o próprio histórico escolar do aluno. Nele figuram somente as disciplinas, notas e faltas, em detrimento do envolvimento do aluno com seu grupo, da participação em atividades musicais, teatrais, campanhas, voluntariado. As habilidades e interesses esportivos, artísticos, sociais e políticos dos alunos ainda caminham à margem do processo de formação. Na verdade, há uma série de informações, experiências e cultura no cotidiano de cada escola totalmente oculta e ainda desconsiderada no processo educacional.

A maioria das escolas parece estar composta por um conjunto de estruturas, atividades e processos, na maioria das vezes, dissociados entre si. Do lado pedagógico, há um louvável esforço pela integração das disciplinas, principalmente através de projetos, mas o corpo administrativo ainda continua alheio ao processo educacional. O próprio projeto arquitetônico das escolas e processo de planejamento e comunicação não permitem a interação dos educadores e uma lógica de convivência para a democracia.

Em nossa experiência, constatamos que não são poucas as escolas que se propõem a educar para a cidadania, mas seus alunos não participam da elaboração das normas, dos conselhos e entidades representativas; pouquíssimos grêmios estudantis funcionam de forma articulada e como espaço de representatividade dos alunos; na maioria das vezes, a Associação de Pais e Mestres (APM) reduz-se a estratégias de levantamento de fundos para a estrutura física da escola, sem o mínimo de participação no processo pedagógico; os pais, por sua vez, manifestam-se descontentes com a qualidade da escola, mas permanecem alheios aos mecanismos que a regem.

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2004, 54% dos 176.878 estabelecimentos de educação básica da rede pública do país possuem a participação de alguma entidade representativa da sociedade, como conselho escolar ou associação de pais e mestres. As unidades da Federação que mais possuem presença da sociedade nesse tipo de ensino são Distrito Federal (98,2%), Goiás (92,8%) e Alagoas (86,6%).

Organismos nacionais e internacionais têm constituído um Programa Nacional² para viabilizar os Conselhos Escolares, considerando-os vitais dentro da gestão democrática e participativa para a construção da cidadania brasileira. Tal ação fundamenta-se no artigo 206 da Constituição e no inciso VIII do artigo 3º da Lei nº 9.394/96.

Fora do Brasil, segundo notícia o jornal The New York Times, de 30/08/2003, “em um ano de cortes no orçamento, o Departamento de Educação do Bronx, Nova York, está gastando US\$ 43 milhões para contratar um coordenador de pais para cada escola, para encorajar os pais a participarem da educação de seus filhos”.

Através de nossa prática escolar dos últimos 14 anos temos visto surgir cooperativas educacionais e experiências de autogestão com a participação de educadores e pais descontentes com o modelo vigente.

² Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, constituído pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o Fundo

Acreditamos que para um melhor entendimento sobre o contexto educacional, seja necessário estabelecer uma diferenciação entre as tendências administrativas que interferem profundamente nas organizações escolares.

1.5 Tendências Administrativas

A realidade das escolas brasileiras tem desencadeado diversas reflexões sobre a gestão educacional. Destacamos a seguir, as principais tendências, classificadas de Conservadoras e Progressistas.

De acordo com Silva (2001a) os pressupostos que fundamentam a *Tendência Conservadora* de administração são: casos sociais explicados racionalmente; a manutenção da ordem, do equilíbrio e estabilidade social; a solidariedade em vez da emancipação humana, dentre outros. Os fundamentos teóricos da administração representantes dessa corrente ou estilo de administração são os princípios clássicos de Taylor e Fayol, as teorias de relações humanas, de Mayo, a burocracia de Weber e todo o pensamento da corrente administrativa que estrutura a empresa privada.

Entende-se como *Tendência Conservadora* o modelo positivista-funcionalista utilizado pela gestão empresarial e orientador da gestão educacional brasileira na década de 1960 e início da década de 1970.

A influência dos principais expoentes do behaviorismo na prática escolar até os anos 50, como Burrhus Frederic Skinner, contribuiu também para o pensamento estratégico empresarial que se firmava. Sua confiança no planejamento da educação revela o pressuposto, também presente entre muitos gestores educacionais de hoje, de que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável.

A polêmica contribuição de Skinner de que o comportamento é determinado pelo ambiente tem seu sentido na medida em que leva em consideração o aprendizado pela interação. A educação para ele tem o papel de estabelecer comportamentos como vantagem para os sujeitos, além de ser uma alternativa para a sociedade planejada. O que também estará relacionado com as análises do ambiente externo e interno nos planejamentos estratégicos institucionais muito em voga na atualidade.

A “ênfase nos conceitos de controle e planejamento aproximou o behaviorismo e as táticas dos regimes totalitários” (FERRARI, 2005) o que, a nosso ver, deve ter influenciado muitos métodos de tortura utilizados principalmente na América Latina. Nesse sentido, o desafio maior das instituições regidas pela Tendência Conservadora é manter uma gestão estratégica com o foco no exercício da cidadania.

Silva (2001a) apresenta ainda a *Tendência Progressista* da administração, impulsionada com a nova Constituição Federal Brasileira de 1988, a partir dos paradigmas estruturalista radical e humanista radical. Para ele, os fundamentos teóricos são: as organizações como produtos de concordâncias individuais e construídas, socialmente; o homem como produto das ideologias e por elas dominado; o compromisso com a mudança, com a emancipação humana, e não com a estabilidade, ordem e equilíbrio; a emancipação que se realiza por meio da mudança do ponto de vista materialista, da mudança de pensamento e de consciência.

No seio da escola privada, por exemplo, o esforço de sobrevivência em um período de aumento significativo da concorrência, agravado pela diminuição do número de alunos (demografia / achatamento da classe média) desafia a escola a novas formas de organização e gestão. Ao mesmo tempo, parece haver um número significativo de líderes educacionais com práticas exclusivamente administrativas, muito aquém das exigências atuais de uma democracia participativa.

Além disso, os educadores em geral, sentem que precisam oferecer uma resposta aos desafios sociais com os limites de uma instituição ainda rígida, conteudista, assistencialista e centrada apenas em iniciativas isoladas.

A nosso ver, os processos de Planejamento e Avaliação são determinantes para a emancipação em qualquer uma das realidades, seja onde impera a Tendência Conservadora ou a Progressista.

1.6 O Processo de Planejamento e a Avaliação

Inicialmente, vale destacar que consideramos “planejar e avaliar” dentro de um contexto institucional, sem desconsiderar que o mesmo processo também é realizado constantemente pelas pessoas enquanto sujeitos. Portanto, referindo-nos ao ato coletivo, estamos pressupondo que o mesmo é composto por concepções individuais, que, por sua vez, não são apenas soma de partes, mas conjuntos expressos por culturas construídas em determinados contextos (seja familiar, educacional, político ou social). Sendo assim, cada sujeito expressa em si uma construção coletiva, fruto de suas vivências, seu meio e interações.

O tema tornou-se central porque revela poder e não se restringe somente à área pedagógica ou administrativa, mas permeia todas as relações humanas e sociais. Isto é, em todo momento estamos planejando e avaliando, enquanto fazemos parte do planejamento e avaliação de outros. E este movimento é histórico e dialético, pois carrega em si muitas tensões.

Dentro de nosso foco de raciocínio, planejamento e avaliação nascem de um projeto institucionalizado, seja no âmbito micro ou macroestrutural. Ou seja, enquanto manifestam intenções, interesses e necessidades de uma pequena instituição ou grupo social, revelam e repercutem concepções de educação, de política, de homem e de sociedade.

A função conservadora da escola (BOURDIEU, 1992) transforma a instituição escolar em “fonte de uma imensa decepção coletiva”, pois acaba

construindo um futuro incerto para aqueles que tinham nela esperanças emancipatórias.

Nesse sentido, as constantes avaliações externas às quais vivem submetidas as instituições de ensino acabam por justificar a incapacidade de a escola ser instrumento de transformação social, revelando que a mesma foi instituída para “classificar e submeter”. Avaliações estas, que, a nosso ver, desconsideram as possibilidades de articulação coletiva. Apesar disso, dentro do mesmo processo de planejar e avaliar, há espaços para construção que permitem avanços, embora a sensação é de que sejam cada vez menores.

A hegemonia da avaliação externa tende a frustrar os esforços, transformando os resultados em elementos de competição, espetáculo e submissão a uma lógica de domínio de uns sobre os outros.

A avaliação percebida ao longo de nossa vida acadêmica e de profissional da educação talvez possa ilustrar o quão pouco tem sido emancipadora a realidade escolar que conhecemos. Realidade constatada principalmente na educação básica (ensinos fundamental e médio), mas, que, de certa forma, é reflexo do tipo de organização universitária que perpetua o sistema.

A partir das reflexões estabelecidas por Freitas (2003) podemos dizer que a escola que conhecemos ainda é seriada, baseada exclusivamente na faixa etária dos alunos, com esforços isolados de alguns educadores para conter a ansiedade das famílias quando alguma criança é julgada imatura para acompanhar a série seguinte. A maturidade afetiva, emocional ou comportamental do aluno é calculada a partir de seus resultados cognitivos.

Na escola que conhecemos, o julgamento de cada aluno ainda se dá, basicamente, através de notas que compõem médias ao longo do bimestre ou trimestre e que, por sua vez, compõem uma média final ao término do ano letivo. Essas “notas”, normalmente conceitos ou números, são estabelecidas pelos professores de cada disciplina, individualmente, através de instrumentos como provas, trabalhos escritos ou pesquisas dos mais variados tipos.

Algumas atividades em grupo ou debates, na maioria das vezes restritas à sala de aula, também são consideradas no processo de avaliação. Muitos educadores se esforçam por transformar tal processo em contínuo e formativo, inclusive com iniciativas interdisciplinares.

Em geral, a escola que conhecemos tem dois mundos: o pedagógico e o administrativo. O pedagógico se encarrega de pensar o processo educativo (seja cuidando do plano de ensino de cada disciplina, seja garantindo que os alunos estudem e tenham um rendimento escolar satisfatório). O administrativo tem a função de fazer com que aquilo que foi pensado e planejado pelo pedagógico realmente aconteça.

No entanto, poucos são os funcionários administrativos que participam do planejamento pedagógico, assim como poucos são os pedagogos que acompanham o planejamento administrativo (quando este acontece). O mundo da sala de aula costuma ser distante dos gestores até pela própria arquitetura da escola.

Na escola que conhecemos, quando os alunos estão em sala de aula devem sentar-se enfileirados; fazer silêncio enquanto o professor expõe a matéria que ele julgar mais conveniente; anotar tudo; assimilar os pontos que o professor julga mais importante e reproduzi-los através dos trabalhos, provas e lições de casa.

A liderança de uma classe, o trabalho do grêmio, das comissões de formatura, conjuntos musicais, artísticos, teatrais, os campeonatos esportivos, festas e outras iniciativas, normalmente não fazem parte do mundo da sala de aula e por isso não são considerados no currículo escolar. No final do curso o que importa são apenas as disciplinas cursadas e as médias obtidas.

Um aluno que faz o mínimo necessário em sala de aula, ainda é julgado pelo mesmo critério de avaliação daquele que lidera o grêmio, toca em uma banda, pratica esportes, organiza o jornalzinho, articula atividades extras.

A escola que conhecemos ainda valoriza aquele que pertence às melhores famílias, o que traz todos os materiais, tem todas as condições psico-

físico-emocionais, sabe falar bem, escrever fluentemente, presta atenção, faz tudo o que o professor manda e tem “educação”; isto é, espera o resultado em pleno processo.

A escola que conhecemos nem sempre leva em consideração os interesses dos alunos, obrigando-os a se adequarem à média e a um currículo formal.

Nessa escola os educadores discutem a inclusão, a cooperação, o valor do trabalho coletivo. No entanto, nessa mesma escola o processo de aprendizagem ainda é individualista, classificatório e excludente.

O interesse, a curiosidade e a criatividade são subordinados ao conteúdo estabelecido pelo currículo. A avaliação é desvinculada dos objetivos e, muitas vezes, carregada de “pré-conceitos” e padrões pré-estabelecidos.

A participação do aluno no processo de avaliação está definida: ele deve estar à disposição do professor para refletir (como um espelho) aquilo que foi projetado sobre ele.

Freqüentemente, o professor é tido como o todo-poderoso nesse processo educativo. Sobre ele recai o poder de saber o que é melhor para todos os alunos indistintamente, utilizar-se das melhores estratégias, conseguir os melhores resultados.

Mesmo que o professor veja o aluno somente algumas horas na semana, recai sobre ele a responsabilidade de viver em função dos alunos, conhecer sua realidade, interagir com a família. A estrutura escolar e seus administradores são apenas serventes que devem estar com a papelada em dia e garantir que os ambientes estejam em ordem, apesar de, muitas vezes, estarem próximos aos alunos nos momentos em que mais se revelam, se relacionam e interagem.

A nosso entender, este é um processo que tem muito a ver com o tipo de universidade que temos. Nossa própria história revela o descompasso das preocupações do Estado com a relação entre Ensino Superior e Escola Básica. A Universidade é aquela que tem autonomia para pesquisas e a construção de

conhecimentos, enquanto a escola básica é consumidora passiva do que foi construído. Isto é, os ensinos fundamental e médio carregam em si as conseqüências de uma história e um contexto sócio-político mais amplo, no qual estão inseridos professores, alunos e gestores.

A implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em abril de 2004, fruto da luta política de vários educadores³, pode configurar-se como um importante elemento democrático, pois a auto-avaliação passa a ser um dos instrumentos válidos para a análise oficial das instituições universitárias.

O Sinaes e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que cada IES foi obrigada a implementar, pode ser uma possibilidade democratizante para o contexto educacional, principalmente se interagir com a educação básica. Restamos, no entanto, saber como se dará a operacionalização desses instrumentos no interior das instituições no atual cenário educacional e se o processo não será interrompido em gestões futuras.

Cabe-nos perguntar, ainda, se existe maturidade e vivência política nas instituições para garantir reais espaços de participação no processo de planejamento e avaliação.

Os educadores que lideram os processos institucionais conseguirão sustentar processos emancipatórios, sem uma formação política que os mobilize?

Será possível construir novos paradigmas dentro de um sistema que privilegia o sujeito, a competitividade e o produto final?

O próprio contrato de trabalho, as exigências que recaem sobre as instituições e sobre os profissionais de educação, permitirão a sobrevivência dos focos de resistência?

Como se posicionarão aqueles que percebem a própria utopia sendo motivo de cooptação?

³ De acordo com De Sordi (2005) a partir de 1993 vigorou no país o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) liderado por educadores como Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e Élgio Trindade, hoje à frente dos SINAES.

Capítulo 2

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA

De acordo com Santos (2002) a democracia assumiu lugar central no campo político do século XX. Na primeira metade do século o foco era a “desejabilidade da democracia” (WEBER, 1919; SHIMITT, 1926; KELSEN, 1929; MICHELS, 1949; SCHUMPETER, 1942), restringindo as formas de participação e procedimentos para a formação de governos de forma hegemônica.

Após a Segunda Guerra Mundial, o debate voltou-se para as condições estruturais da democracia (MOORE, 1966; O'DONNELL, 1973; PRZEWORSKI, 1985), além da (in)compatibilidade entre democracia e capitalismo (Wood, 1996).

A expansão da democracia liberal foi acompanhada pela crise da participação, com o aumento dramático de abstenções, e a crise da representação, com o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegeram.

Esse movimento teria se dado pela forma hegemônica da democracia ser estabelecida nos países do Sul, seguindo sempre o modelo de democracia liberal-representativa vigente nas sociedades do hemisfério norte, sem levar em conta as experiências locais. Com o fim da Guerra Fria e o aprofundamento do processo de globalização, surge o debate entre democracia representativa e democracia participativa.

Ao se dar voz às concepções não hegemônicas, isto é, principalmente às experiências dos países do hemisfério sul, reconhece-se a pluralidade das culturas e se considera um novo conceito histórico.

Trata-se de perceber que a democracia é uma forma sócio-histórica e que tais formas não são determinadas por quaisquer tipos de leis naturais... sempre implica ruptura com tradições estabelecidas, e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis (SANTOS, 2002, p.51).

A discussão que começou no Sul da Europa nos anos 1970 chegou à América Latina nos anos 1980, com os seguintes temas: a relação entre procedimento e participação social; a adequação da solução não participativa e burocrática em nível local; relação entre representação e diversidade cultural e social.

Sendo assim, a democracia em nosso continente só se transformou em uma constante praticamente a partir da década de 1980. Enquanto isso, de maneira geral, na América Latina, o sistema presidencialista foi cercado por mobilizações de grupos organizados que lutavam pela democracia participativa em contraposição ao esquema institucional dominante. E essas mobilizações também são acompanhadas por uma história repleta de tensões.

No Brasil, a influência do liberal-pragmatismo norte-americano já em 1960 e 1970, havia culminado com o acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*). Com a liderança dos militares, métodos de repressão marcaram o processo participativo e democrático com centenas de mortes, prisões e torturas.

De acordo com a análise de Freire (2003), antes do golpe militar de 31 de março de 1964 as massas enchiam ruas e praças, mas não por uma organização própria e sim por força de governos populistas que, ao mesmo tempo a estimulavam e a reprimiam. Como consequência, no momento do golpe não havia a presença de uma população organizada. O que levou militantes e intelectuais a avaliarem a própria ação como caracterizada *para* o povo e *sobre* o povo, não *com* o povo.

Essa lição fez com que o próprio Freire, ao retornar do exílio, passasse por um processo de “reaprendizado do Brasil” e afirmasse:

Assim como não acredito numa pedagogia feita ‘para’ o estudante e muito menos ‘sobre’ ele, não acredito em nenhuma transformação revolucionária feita ‘para’ as massas populares, mas ‘com’ elas. O que vale dizer: de uma ação que parta da compreensão crítica do seu dia-a-dia, da sua continuidade, e que parta não só dos níveis de resistência em que elas, massas populares, se acham, mas da própria apreensão por elas dos seus instrumentos de resistência, na medida em que o educador popular, enquanto político, vai apreendendo a compreensão – criticizando-se – das massas com relação à sua própria resistência, que é possível a ele ou ela inserir-se com elas, num processo de educação popular, numa perspectiva democrático-libertária (FREIRE, 2003, p.73).

Ao falar da interferência de especialistas no processo brasileiro, referindo-se aos acordos internacionais, o educador brasileiro afirma que ainda há um grande caminho a ser percorrido, no sentido de deselitização da universidade. Tarefa essa, que não deverá ser cumprida pela classe dominante do país.

De nossa parte, acreditamos que os pressupostos neoliberais e interesses do setor produtivo acabam colocando em xeque organizações tradicionais, como a universidade. Isto é, a própria busca por reconhecimento, títulos e recursos, acaba por desencadear mecanismos de competitividade e individualismo. Ao lado, porém, convivem focos de resistência em favor da interação entre a universidade e a sociedade.

Assim, participação coletiva passa a ser entendida como o processo que permite aos agentes envolvidos partir de uma determinada leitura da realidade, refletir os desafios com seus pares e, juntamente com eles, definir políticas e estratégias dentro do próprio contexto.

Para que se dê a democracia participativa dentro das organizações, no entanto, é preciso muito mais que um esforço individual, é necessário enfrentar questões políticas e de autonomia, num trabalho coletivo contínuo e bem estruturado.

Conforme reflete Freitas (2005) ao enfrentar uma tensão (individual x coletivo, por exemplo) a solução não está em um dos pólos, mas nos agentes. Uma solução que não será imposta, mas construída com sacrifício e contra o social conformismo.

Para nós, os projetos construídos por educadores podem ser a expressão dessa democracia na qual a participação tem um sentido emancipatório. As dificuldades, porém, para se construir a democracia participativa dependem do tipo de formação pela qual passaram os educadores e a forma de organização institucional da qual participaram. Se de um lado as pessoas não foram formadas dentro de um processo participativo, de outro, as instituições não têm oferecido mecanismos de participação efetiva que viabilizem espaços de vivência coletiva.

Os processos de avaliação e titulação estão totalmente carregados de individualismo. Sendo assim, mesmo que os discursos e as leituras questionem, não chegam a afetar o sistema que os sustentam.

No fundo, acreditamos que a universidade só pode assegurar a aprendizagem dos conceitos democráticos através de um projeto institucional que comece pela participação coletiva dos educadores.

De acordo com Motta (1987), a origem das propostas participativas pode ser encontrada em Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837), Louis Blanc (1811-1882), Phillippe Buchez (1796-1865) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865). Mais tarde, estas propostas vão aparecer nos movimentos operários e sindicais do século XX, especialmente na Europa, a partir de diferentes leituras de Marx, de forma especial com o desenvolvimento da social democracia.

Hoje, em um rápido levantamento podemos perceber que a participação adquire vários sentidos. Dependendo do contexto, pode ser entendida como um volume de produtos, serviços ou lucratividade através de um determinado segmento de mercado; o investimento em uma cota ou ação financeira; a presença em um determinado evento ou atividade; a simples comunicação de um fato; ou mesmo, o envolvimento pessoal ou institucional em projetos, assunto ou instituição.

Para nosso trabalho, no entanto, analisamos a participação como “caminho político para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana na educação e na sociedade” (SANDER, 1984, p.146). Além disso, comungamos com a definição de Tragtenberg (1987):

O que entendemos por ‘participação’ é a democratização radical da sociedade. [...] Significa qualquer ação que aumente a autonomia, a iniciativa, a participação real, a solidariedade, as tendências igualitárias e a auto-organização dos trabalhadores (TRAGTENBERG, 1987, p.29).

Em outras palavras, partimos do pressuposto de que o individualismo gerado pelo sistema neoliberal pode ser rompido por iniciativas de grupos e movimentos que acreditam em outros paradigmas sociais.

Para aprofundar o tema nos servimos da psicologia e buscamos em Piaget (1994) as raízes da cooperação no processo de desenvolvimento humano. Para ele, se entre as relações dos adultos existir uma moral comum de cooperação, há uma aceleração do desenvolvimento da moral e do intelecto infantil.

Considerando a sociedade como o conjunto de relações sociais, Piaget (1994) acredita que a essência das relações de cooperação está em fazer nascer a consciência de normas ideais e domínio das regras de convivência. É neste sentido que o desenvolvimento da razão será um produto coletivo.

Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao sujeito tomar consciência do funcionamento do espírito e transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital (PIAGET, 1994, p.297).

Longe, porém, de acreditarmos que isso possa ser uma norma geral, podemos entender que o individualismo não tem permitido ao ser humano o desenvolvimento lógico e moral necessários aos desafios do mundo atual. É através do contato com o outro, com suas avaliações e a pressão das regras e morais coletivas que haverá desenvolvimento humano.

Para Piaget (1994), a escola tradicional que confina a criança a um trabalho individual, não só reforça o egocentrismo como se postula claramente contra o desenvolvimento intelectual e moral da criança. Por isso, defende uma escola onde a experimentação individual e a reflexão em comum se complementem.

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o self-government (PIAGET, 1994, p.301-301).

O estudo de Vigotski (1996), por outro lado, mostrou-nos porque suas contribuições ultrapassam Piaget. Isto é, suas investigações revelam que o aprendizado e o desenvolvimento humano se realizam numa interação contínua e têm a cooperação como elemento de fundo.

Para ele, “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”. Com isso, o autor dirá que suas pesquisas comprovam a natureza social e cultural do desenvolvimento e mostram a dependência da criança com a cooperação e o aprendizado proporcionado pelos adultos.

Nesse contexto, a cooperação tem um sentido pedagógico, pois à medida que o educador questiona, desafia, explica, corrige ou mesmo apresenta informações, permite que a criança resolva os problemas apresentados de forma mais acelerada que os problemas enfrentados individualmente em seu cotidiano.

Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação (VIGOTSKI, 1996, p. 100).

Para nós, essa interação no processo ensino-aprendizagem dá-se de maneira coletiva, pois a aprendizagem não acontece somente na relação entre o

sujeito e objeto, mas nas relações que acontecem na família, na escola, em seu meio social.

Noronha (2004) ao refletir sobre a trajetória histórica da cooperação, apresenta a participação como um dos fundamentos desta cooperação dentro do conceito apresentado por Marx. Sua reflexão aponta, inclusive, formas concretas de participação.

A cooperação, no sentido que lhe é atribuído conceitualmente por Marx (o trabalho desfaz-se dos limites de sua individualidade desenvolvendo as possibilidades de sua espécie social) atravessa, portanto, as diversas concepções de organização, estimulando a ampliação do espaço e do tempo em que se realiza o trabalho de modo a abranger aspectos da produção, da cultura, da eficiência, da solidariedade e da tolerância, ao possibilitar aos homens se completarem mutuamente na realização de tarefas de interesses comuns. Esta concepção coloca o eixo e o significado em uma associação de pessoas e não de capitais e tem como fundamentos a participação e a autonomia. Constitui-se como uma associação voluntária de pessoas que se ajudam mutuamente de modo organizado visando atingir objetivos comuns e solucionar problemas também comuns. A forma de organização basicamente segue alguns princípios democráticos que envolvem decisão (assembléia), execução (direção e gestão) e controle (conselhos de vigilância) (NORONHA,2004, p.17).

Nossa visão é a de que a cooperação dos educadores entre si em projetos coletivos tem uma força institucional além dos interesses da instituição e dos próprios sujeitos. É uma construção muito maior que a soma das partes, pois gera aprendizados e educa através dos processos.

Como, no entanto, a educação é contextualizada, julgamos necessário fazer uma leitura histórica dos movimentos sociais como cenário da cooperação entre os educadores.

2.1 Os Movimentos Sociais

Ao refletir sobre os 30 anos do golpe de 1964, Rego (2004) revela que o regime ditatorial provocou uma ruptura na relação entre governo e sociedade, caracterizada por relações corporativistas, de dependência ou de alianças que compreendiam uma atuação das associações centrada no Estado ou passando pelo interior do aparelho de Estado.

Essa ruptura possibilitou o surgimento dos novos sindicatos, organizações não-governamentais, pastorais sociais e outros, todos baseados em ideais democráticos e com o foco na participação coletiva.

No início da década de 1960, a atenção da sociedade voltava-se à discussão dos problemas nacionais, enquanto visionários como Marshall McLuhan alertavam para a influência dos meios de comunicação de massa, muito bem utilizados pelos governos populistas.

Várias reformas de base foram mobilizadas por setores políticos (eleitoral, tributária, agrária e educacional). Surgiram iniciativas e experiências públicas de educação como os Ginásios Vocacionais foram encerradas através da intervenção direta dos militares.

Diante da repressão e acordos realizados às escondidas, a participação do povo no processo político era uma das reivindicações dos movimentos de cultura popular, entidades sindicais e comunitárias.

As leis nº 5540/68 (Reforma Universitária) e nº 5692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus) são impostas de forma autoritária pelos militares e tecnocratas, ao passo que a Lei nº 4024/61 tinha sido debatida amplamente pela sociedade civil. Foram feitos vários acordos que só se tornaram públicos em novembro de 1966, e que visavam a reforma educacional. Desses, destaca-se o acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), pelo qual o Brasil passa a receber cooperação financeira e assistência técnica para a implantação da reforma (JACOBUSZI, 2002, p.40).

Na década seguinte (1970), o cenário nacional passa a ser composto pelo processo de urbanização, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação social, o crescimento da classe média, a influência de intelectuais como Paulo Freire e o italiano Antonio Gramsci.

Nesse momento, a pesquisa valorizava as técnicas de observação participante, os estudos de caso, ao mesmo tempo em que se contava com o apoio das agências internacionais de solidariedade.

O desenvolvimento da informática e as inovações eletrônicas permitiam o nascimento dos microprocessadores, que posteriormente, permitiram a interligação do mundo em redes informatizadas. Intelectuais mais engajados lideraram pessoalmente iniciativas de participação popular que se desenvolveram ao longo da história brasileira, muitas delas se transformando em entidades e organizações não-governamentais. Ao mesmo tempo, crescia a implantação de escolas e universidades particulares, em grande parte sob a égide do regime ditatorial.

Nos anos de 1980, com o fim da ditadura, a sociedade civil começou a renascer; apareceu o novo sindicalismo, os movimentos associativos das classes médias, os movimentos sociais urbanos, o associacionismo no campo, assim como o avanço das representações empresariais, ainda como conseqüências do tempo da repressão. O setor de serviço começa a despontar, o trabalho informal se intensifica juntamente com a dinâmica de acumulação capitalista e os novos modos de reprodução de poder do Estado. No âmbito organizacional, enquanto cresceram também os grupos organizados (com uma forte influência da Igreja Católica, através das pastorais sociais e Comunidades Eclesiais de Base), já havia um esforço de desmobilização provocado pela concorrência individualista nas faculdades e o controle de partidos políticos sobre os movimentos estudantis.

Cardoso (1994) acredita que só a partir de 1982, com as eleições estaduais, começavam a se abrir os canais de comunicação e participação no sistema político, coincidindo com a fase da “institucionalização dos movimentos”.

Foi a onda da democratização que atingiu o Brasil e África do Sul até os anos de 1990, quando surgiu a idéia do “direito a ter direitos”. Muitos desses direitos tornaram-se alvos prioritários das forças neoliberais. Tais movimentos ofereceram condições para a Constituição Federal e a construção coletiva de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para a autora, a fase que antecede a institucionalização é denominada de “emergência heróica dos movimentos”, inicia-se basicamente em 1970 e vai até o começo da década de 1980.

Na primeira fase, enfatizava-se muito o espontaneísmo dos movimentos com a intenção de substituir os partidos e associações, desmobilizados pela ditadura. Ao mesmo tempo, os movimentos eram vistos como portadores de uma nova cultura política.

Ainda para Cardoso (1994) a participação, nesse momento, é vista pelas Ciências Sociais como “antiestado”, “antipartido”, “anti-sistema político”. Destacava-se aqui uma militância direta por parte dos acadêmicos em suas pesquisas qualitativas, acusados de exercerem ciência social engajada e pouco crítica, atrelada aos discursos dos movimentos sociais.

A segunda fase, fruto de mudanças no contexto político, graças às pressões dos movimentos sociais, correspondeu mais ou menos ao processo de “redemocratização”.

Instaurou-se aí uma nova forma de relacionamento entre os movimentos sociais e os organismos públicos, com a criação dos Conselhos da Mulher, do Negro, da Habitação, Saúde, Criança. Um dos problemas enfrentados foi justamente o fato de muitos grupos não aceitarem a idéia de representação, colocando em cheque as formas de participação política.

Surgiu, então, o debate do privado dentro da esfera pública. Se por um lado os movimentos competiam entre si, por outro lado, a esfera pública não sabia como lidar com isso e os Conselhos acabaram se esvaziando.

A partir dos anos 1990, a resistência aos valores predominantes iniciados em 1960 (como o patriarcado, o domínio e o controle da natureza, o crescimento econômico e o consumo ilimitado) toma uma nova configuração, com uma sociedade civil mais global, seja nos ideais ou na forma de organização.

Na visão de Freitas (2005), com a crise do capitalismo os movimentos sociais vão proliferar. No entanto, para que este ressurgir seja emancipatório, é preciso que haja o envolvimento dos atores sociais.

2.2 A Mobilização Planetária

De acordo com Capra (2002), a entrada do novo milênio permitiu que as Organizações Não-Governamentais passassem a se articular internacionalmente com a consciência de que os problemas principais são comuns em diversas partes do planeta. Tal articulação é possibilitada pelo uso das novas tecnologias de comunicação especialmente a internet, seja para trocar informações ou desencadear ações em conjunto.

O movimento cresceu de tal forma que, no dia 30 novembro de 1999, durante a reunião da Organização Mundial do Comércio, em Seattle, cerca de 50.000 pessoas do mundo todo fizeram um protesto que mudaria o panorama político da globalização, precedido por ações conjuntas e manifestações públicas e um seminário de dois dias, organizado pelo Fórum Internacional sobre Globalização.

Depois de Seattle, manifestações menores, mas igualmente eficazes ocorreram em outras reuniões internacionais realizadas em Washington, em Praga e na cidade de Quebec, mas Seattle marcou a formação de uma coalizão global de ONGs. Ao fim de 2000, mais de 700 organizações de 79 países já haviam se unido ao que agora se chama oficialmente de Coalizão Internacional de Seattle, e começaram a lançar uma “campanha para mudar a OMC” (Organização

Mundial do Comércio). Em janeiro de 2001, a Coalizão de Seattle realizou o primeiro Fórum Social Mundial em Porto Alegre, no Brasil.

Para uma das organizadoras do Fórum Social Mundial, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), enquanto no primeiro biênio, o Fórum fixou-se na crítica ao modelo de globalização e das políticas neoliberais, nos anos seguintes, procurou propor alternativas, discutindo novas idéias e experiências de práticas sociais.

Outras perspectivas continuam sendo introduzidas: o objetivo dos organizadores é implementar novas propostas e mudar a conjuntura vigente, de forma mais permanente, com debates antes e depois de cada Fórum Social Mundial. Além disso, o FSM, a cada ano é construído com o envolvimento de um número maior de pessoas e organizações, incorporando as experiências de economia solidária para a confecção do material de apoio e infra-estrutura, de softwares livres, de processos voluntários de tradução, materiais recicláveis e mecanismos sustentáveis (INFORMES, 2004).

Antes mesmo dos primeiros seminários, a defesa das Organizações Não-Governamentais da Coalizão de Seattle era a de discutir valores e princípios organizadores alternativos, além da extinção da Organização Mundial para o Comércio (OMC), do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI); a unificação do governo mundial sob um sistema reformado das Nações Unidas; o fortalecimento de certas organizações da ONU já existentes; e a criação de novas organizações dentro da ONU que preenchessem a lacuna deixada pelas instituições a serem extintas⁴.

Na última edição do FSM 2005, foi construído o *Mural de Propostas para a Construção de Outros Mundos*⁵, com o intuito de tornar visíveis as 352 propostas colhidas nas atividades realizadas (INFORMES, 2005).

⁴ Relatório de Alternativas iniciado sob o comando do Fórum Internacional sobre Globalização (FIG) com a participação do Instituto de Estudos Políticos (EUA), o Global Trade Watch (EUA), o Conselho de Canadenses (Canadá), o Focus on Global South (Tailândia e Filipinas) a Third World Network (Malásia) e a Fundação de Pesquisas em Ciência, Tecnologia e Ecologia (Índia). *In*: CAPRA (2002, p.232)

⁵ Textos disponíveis no site: www.memoria-viva.org/fsm05

Para nós, essa nova mobilização é decorrência de experiências e de um aprendizado coletivo que faz parte da história brasileira e dos movimentos organizados, com seus avanços e retrocessos. O caminho apontado pelas ONGs parece fortalecer a vivência de valores opostos aos estabelecidos no Acordo de Washington e avança sobre as questões organizacionais que viabilizem o aprendizado social.

Para Santos (2002) um traço comum aos movimentos pós-coloniais é a importância da democracia participativa, como elemento de uma nova soberania democrática. Os processos recentes de democratização defendem o direito de participar nas decisões em nível local.

Para isso, as Organizações Não-Governamentais têm se utilizado de ferramentas e mecanismos que viabilizam também a avaliação da própria rede criada entre elas. Uma das formas de avaliação e monitoramento da rede ou dos projetos é o chamado *check list* (conferência de resultados a partir do que foi planejado).

No *check list* utilizado pela Rits (Rede de Informação para o Terceiro Setor), por exemplo, o primeiro elemento analisado é a Participação. Nela se “indica a consolidação do ambiente de rede – o reconhecimento, a utilidade e a legitimidade da rede, levando em conta as interações e a colaboração entre os atores⁶”.

Dentre as preocupações com as decisões em nível local, às quais não podem ser suplantadas pela mobilização planetária, é importante entender algumas tensões presentes no movimento docente, principalmente nos momentos das reformas universitárias.

⁶ Outros elementos utilizados para a avaliação são: **Geração e troca de conteúdos**: indica a intensidade da produção e da troca de informações e conhecimentos; **Interatividade e conectividade**: indica se os fluxos de informação convergem para o todo e/ou suas ramificações de acordo com a intencionalidade da rede e os interesses dos integrantes; **Adesão** - ampliação da rede (novos atores) – Disponível em www.rits.org.br.

2.3 O Movimento Docente e a Autonomia Universitária

Para pensar o Movimento Docente, hoje, é preciso considerá-lo dentro do mesmo contexto pelo qual passaram os demais movimentos e organizações civis.

Outras leituras históricas ajudam, inclusive, a perceber o posicionamento da universidade diante dos conflitos internos e externos.

Uma das coisas que a ditadura conseguiu fazer, já que estamos em época de repensar os 40 anos da sinistra ditadura, foi exatamente conseguir quebrar a convergência de lutas entre universidade e sociedade. Isso é um marco definitivo; a partir desse momento, a universidade pública ficou apartada da sociedade, encapsulada devido à repressão, e quando ela retoma as suas atividades mais livremente, e quando os estudantes reconstróem suas entidades de representação, aquele movimento de convergência em que a sociedade reclamava por uma universidade pública, laica e gratuita havia sido perdido. Mas a universidade respondeu propondo os caminhos pelos quais isso podia ser atingido (OLIVEIRA, 2004, p.14).

Nesse esforço de retomada, o movimento sindical denuncia fortes preconceitos dentro do setor privado contra a universidade.

A universidade privada não tem três agentes fundamentais para a redemocratização da universidade: não tem associação de docentes, não tem sindicato de funcionários e não tem associação de alunos (OLIVEIRA, 2004, p.13).

A nosso ver, os focos de resistência, assim como a participação em movimentos, pastorais, organizações de bairro e instituições educacionais revelam a necessidade de novas posturas. Posturas estas que devem considerar as novas condições de trabalho e de poder dentro das instituições. Os mecanismos criados para burlar os direitos trabalhistas e previdenciários, colocam em xeque toda a história de conquistas realizadas pelos próprios educadores.

Considerar os conflitos existentes dentro dos grupos é também condição propícia à vivência democrática e não é tarefa fácil, pois manipulações e jogos de

interesse estão constantemente presentes também nos movimentos e trabalhos coletivos.

Uma sociedade onde a participação não é simples ideologia, senão prática cotidiana, só pode ser estruturada onde as decisões relativas à produção e ao trabalho sejam tomadas por conselhos de operários compostos por delegados removíveis. Onde as decisões referentes aos temas de interesse coletivo sejam adotadas após amplo debate e consulta ampla e aberta a todos.

[...] A grande contradição do sistema capitalista reside no fato de procurar transformar o trabalhador num mero executor de ordens, excluindo-o de qualquer controle sobre o processo de trabalho e suas alternativas operacionais, e ao mesmo tempo, procura sua 'participação' consensual (TRAGTENBERG, 1987, p.29).

Nossos estudos e prática pedagógica têm demonstrado que há uma desconfiança crescente em relação aos representantes eleitos, até porque nem sempre os organismos de representação são organizados pelos próprios trabalhadores. Há testemunho entre os educadores, por exemplo, de entidades que têm montado sindicatos em nome de seus funcionários, garantindo assim as representações exigidas por lei, além de se apropriar de um espaço que não lhes é próprio.

Diante desta cooptação, a não-participação aparece como um dos elementos de resistência que tem marcado a vida de educadores e estudantes. Uma resistência que tem sinais de desistência, mas pode gerar, nas lideranças mais comprometidas, a consciência de que é preciso buscar novas formas de existir.

Varani (2005) parte da resistência como uma estratégia escolar na qual as culturas de oposição poderiam fornecer base para uma força política. Crê nas "formas clandestinas" de se fazer escola coletivamente e aponta as possibilidades do trabalho escolar.

Considerando as postulações sobre os processos constitutivos da prática docente, a partir das suas táticas nas relações que se estabelecem, é que considero a resistência do professor na escola enquanto forma de re-existir, pois professores, ao se oporem e fazerem de outra forma, se tornam donos de suas vidas. Portanto, a partir deste movimento marco o termo RE-EXISTÊNCIA para a sua conotação de movimento que sujeitos tomam para si o controle de suas vidas, mesmo que localizadas na microestrutura" (VARANI, 2005, p. 108).

Sendo assim, a resistência adquire o sentido de re-existência, entendida como a organização dos professores para a superação do trabalho de alienação da prática cotidiana.

Para isso, Varani (2005) valoriza a recuperação das práticas cotidianas do educador como uma forma de compreender que além de ser produto das políticas educacionais, há outras formas de vida.

De nossa parte, acreditamos também nas possibilidades que se constroem pela participação de outros agentes, seja através de assembléias abertas, comissões espontâneas de trabalho, grupos de estudo e interação democrática com outros organismos sociais. Para isso, os gestores e os líderes exercem um papel preponderante.

No caso do movimento docente, a participação organizada em momentos como o da Reforma Universitária pressupõe uma formação política, mas, ao mesmo tempo, condições para que se possa discutir e interagir com a própria categoria e esta com outros organismos.

Em um dos seminários promovidos pela Associação dos Docentes da Unicamp, Moreno (2004) revela que quando se fala em autonomia, a universidade não pode ser isolada da sociedade por sua própria natureza de instituição social. Além disso, a Constituição Federal é soberana e é ela que prevê e concede autonomia para a universidade.

O motivo de ser autônoma é justamente o de preservar a universidade de políticas que não sejam acadêmicas; ou seja, políticas de pesquisa que não tenham sido decididas dentro da universidade; trata-se de impedir que essas políticas sejam decididas através de interesses externos à universidade [...]” Ou seja, “a autonomia não é um privilégio para a universidade, mas, uma necessidade que lhe permite evitar a intrusão de critérios extra-acadêmicos que exprimem interesses de outras instituições sociais – instituições sem qualquer interesse pela produção de conhecimento, mas quase sempre, pela obtenção de lucro – venham a decidir o que vai ser feito, o que vai ser pesquisado dentro da universidade (MORENO, 2004, p.19).

Nesse sentido, alerta que é preciso estar atento aos muitos ataques e aos critérios contrários à autonomia universitária, inclusive a partir do próprio governo do Partido dos Trabalhadores e dos programas de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) onde o que vale é a produtividade imposta à universidade, atrelada ao credenciamento dos cursos.

Através de programas de avaliação, tem-se estabelecido uma relação pessoal entre as agências de fomento e os sujeitos. O que, num primeiro momento pode trazer vantagens para os pesquisadores, tem conseqüências nefastas para a instituição universitária, na sua autonomia e na qualidade educacional.

Durante um dos colóquios promovidos pelo Centro de Ciências Aplicadas e o Programa de Mestrado da PUC-Campinas⁷, a pesquisadora Marli André, da PUC-SP, foi questionada em relação ao baixo número de dissertações e teses sobre a formação política dos educadores nos últimos anos. Para ela, apesar de uma grande parcela dos educadores atuais ter participado ativamente da vida política do país no período da ditadura, a realidade mostra que ainda são afetados pelos resquícios dessa ditadura. A formação política teria sido, de alguma forma, minada pelas perseguições e desmobilizações sociais das décadas de repressão.

Para Cunha (2005), foi na década de 1990 que migramos para o Estado-Mínimo e decreta-se o fim das utopias. Neste período também, o Estado assume o papel de regulador, através das avaliações externas dos cursos como o Provão.

A partir das reflexões de Chauí (1999), percebemos-nos vítimas e colaboradores do capital. Mesmo filosófica e politicamente contra os critérios neoliberais de acumulação e individualismo predador, ainda vivemos em favor da acumulação de capital, acumulação esta que, a nosso ver, está também na lógica de titulação e formação acadêmica.

⁷ Ciclo de palestras realizado nos dias 14 e 15/03/2005 com o título "Pedagogia universitária no atual contexto do ensino superior brasileiro".

Nos dizeres da autora, transformamo-nos numa “rede efêmera de organizações particulares, definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si”.

No entanto, instituições como a universidade podem ajudar a romper com a lógica individualista. Apesar de vivermos a partir dos reflexos da *universidade operacional* dos anos 90, isto é, com a atenção voltada para si mesma, enquanto estrutura de gestão e arbitragem de contrato, continua viva a crença de muitos educadores em uma universidade emancipadora, que aponte novos caminhos de organização social.

Em nossa percepção, essa emancipação não se revelará apenas pela leitura crítica da realidade, mas através de uma participação consciente dos educadores, a partir dos próprios espaços. Participação esta que, pelas vias do trabalho coletivo, poderá colaborar muito com a função primeira da universidade: ser fonte de ensino e pesquisa em favor do bem comum.

A pesquisa, por sua vez, precisa romper com as amarras do mercado, criando uma nova cultura universitária, mesmo que leve tempo e passe pelas diversas formas de resistência.

Para Dias Sobrinho (1999, 149) enquanto para uns, “a universidade deve, sobretudo, responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva de eficiência”, para outros, “a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa”.

De acordo com nossa leitura, o que dá coerência à identidade universitária é justamente o seu compromisso com a democracia e a cidadania participativa. Um compromisso que se traduz em planejamento, trabalho, avaliação, ensino-aprendizagem e pesquisa, todos com viés coletivo. Em outras palavras, uma construção conjunta de ambientes e práticas educativas emancipadoras.

É preciso considerar aqui que, a expansão quantitativa da universidade⁸ ainda não produziu sistemas educacionais consistentes e de qualidade. A imagem da própria universidade não foi reconstituída e parece haver uma crise institucional.

Dias Sobrinho (1999) aponta que o aviltamento orçamentário desestabilizou as relações de saber e de poder. A cada dia, são exigidas mais respostas e produtividade. A avaliação é cada vez mais voltada à política e à administração. Enfim, as universidades públicas são vistas como um problema para a sociedade.

Diante desse e outros fatores, para o Banco Mundial, deve-se diminuir os investimentos no Ensino Superior e aumentar os recursos para a escola básica; deve-se estimular a competitividade, a parceria com as universidades privadas, a busca de fontes alternativas de financiamento e o Estado deve preocupar-se somente com a qualidade acadêmica e institucional.

Na análise de Dias Sobrinho (1999) as propostas do Banco Mundial e da UNESCO divergem entre si, pois enquanto o primeiro defende os valores de mercado e critérios empresariais de eficiência, produtividade, rentabilidade e competitividade, a segunda está preocupada com acesso, participação, qualidade, pesquisa, liberdade acadêmica, autonomia e cooperação.

Nesse sentido, o conceito de avaliação que entra em jogo é o da mensuração, da comparação, dos *rankings*, determinando a distribuição orçamentária.

Concordamos com Dias Sobrinho (1999) que é preciso pensar a avaliação em prol da qualidade como processo de construção e promoção da democracia e da cidadania. “A avaliação democrática e participativa é portadora de uma teoria e de uma prática transformadora e de melhoria da qualidade do trabalho e dos processos educativos em seu conjunto” (p.166) e, a nosso ver, isso só acontece com posicionamentos sociais.

⁸ De acordo com dados da UNESCO, de 1970 a 1991, só na América Latina e Caribe, as matrículas saltaram de 2 milhões a 8 milhões.

Nesse sentido é preciso que a universidade se revele, a começar por sua própria interação com o movimento docente. Por outro lado, as exigências que recaem sobre os professores precisam ser compartilhadas pelas instituições, que, por sua vez, encontram-se amarradas aos processos burocratizantes.

2.4 Limites e Possibilidades da Participação

De acordo com Tapia (1994), o setor empresarial passou a exigir a redução da intervenção do Estado, mesmo depois de haver se beneficiado das políticas de privatização do regime autoritário.

Para Tapia (1994), enquanto os empresários participavam na elaboração de políticas já a partir de 1930, aproveitando-se de certos governos populistas, a relação dos trabalhadores com o Estado esteve sujeita à subordinação, tutela e controle.

Santos (2002), por sua vez, acredita que a tensão entre democracia e capitalismo tem sido controlada pela hegemonia liberal através da “prioridade conferida à acumulação de capital” e pela “limitação da participação cidadã, com o objetivo de não ‘sobrecarregar’ demais o regime democrático com demandas sociais”.

Quando falamos em participação, referimo-nos a uma democracia participativa que leva em conta os perigos da perversão e cooptação. Referimo-nos a uma democracia participativa que não se esqueça dos interesses e atores hegemônicos que prevalecem

pela burocratização da participação, pela introdução de clientelismo sob novas formas, pela instrumentalização partidária, pela exclusão de interesses subordinados através do silenciamento ou da manipulação das instituições participativas (SANTOS, 2002, p.75).

Para evitar estes perigos, o autor defende uma aprendizagem e reflexão constante, assim como processos democráticos cada vez mais exigentes e novas formas de experimentação institucional. Isto é, formatos já definidos como a democracia participativa ou democracia representativa podem coexistir entre si ou mesmo conviver com outros formatos.

A leitura de Enguita (1989) e Freitas (2003), no entanto, leva-nos a concluir que os espaços escolares são construídos para cumprirem uma determinada função social. Para que a organização coletiva seja de fato emancipadora, torna-se imperativo a consciência dos mecanismos de exclusão, uma luta constante em favor da autonomia institucional, além de um projeto educacional que se posicione contra a submissão ao mercado.

Acreditamos que um processo coletivo emancipatório coloca lado a lado a avaliação e os objetivos propostos através do planejamento. Dessa forma, a avaliação trabalha como elemento formativo, com uma intenção educativa e não classificatória e punitiva.

Acreditamos ainda que a organização permitida por um planejamento participativo possibilita a resistência aos engodos da lógica neoliberal (a concorrência predatória, a acumulação de capital e a desarticulação coletiva).

Todo processo de avaliação interfere, de alguma forma, nas relações de poder, seja entre professores e alunos, dirigentes e dirigidos, mantenedores e mantidos, sociedade e instituições. Decidir-se por um trabalho coletivo é ainda mais desafiador, porque demanda enfrentar as tensões entre os interesses de cada grupo ou sujeito, trabalhar sob os princípios da cooperação e romper com a segurança de verdades pré-definidas.

Em um trabalho coletivo de planejamento e avaliação se percebe que as referências não são mais os critérios pessoais, mas um projeto comum; a solução não é apenas um consenso, mas a construção através da riqueza das diferenças.

Para isso, é preciso ter a consciência de que planejamento não é documento, é processo que se renova constantemente no confronto entre a avaliação e os objetivos, entre os conteúdos e as estratégias. Há sempre margens

de negociação que precisam ser exploradas. Negociações estas que pressupõem o envolvimento individual com a realidade do próprio grupo, caso contrário, corre-se o risco de se pularem etapas, passando direto para mobilizações planetárias vazias, descontextualizadas.

Dias Sobrinho (2002) encara a Avaliação como plurirreferencial; sempre carregada de valores; atrelada a conceitos de educação; com sujeitos e destinatários; interesses e intencionalidades. Dentre suas defesas destaca que não se trata de contrapor os métodos à qualificação, isto é, a técnica precisa ser amplamente desenvolvida, porém articulada e submetida à ética.

É diferente pensar ou fazer avaliação conforme se considere que a função principal da educação é o treinamento ou, ao contrário, a emancipação. Essa dicotomia reproduz diferenças fundamentais em termos técnicos e epistemológicos. Certamente, a cada uma dessas concepções correspondem instrumentos e técnicas que se lhe ajustam. Entretanto, esses instrumentos e técnicas de que são feitos respondem a uma opção ética nem sempre explícita. Eticamente, a valorização extrema do sujeito produz o individualismo e exacerba os valores de competitividade. O individualismo é a centração exacerbada no sujeito, o que produz a individualização, a massificação, a dissolução da comunidade, a dissipação das relações sociais cooperativas (DIAS SOBRINHO, 2002, p.146).

Hoje, com o desenvolvimento das tecnologias, os educadores podem utilizar-se de variadas ferramentas para o desenvolvimento de projetos que quebram as barreiras do tempo e espaço, além de ampliar o número dos envolvidos no processo. O uso da internet, por exemplo, tem sido explorado por educadores e educandos também como forma de emancipação e democratização, principalmente através das redes e fóruns de interação. Trata-se porém, de uma outra forma de participação que, a nosso ver, ainda pode ser aprofundada.

Os convênios entre instituições também desencadeiam possibilidades cada vez maiores, apesar dos riscos de se ater às questões planetárias e se esquecer dos compromissos com as comunidades locais.

A participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. A participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática (SANDER, 1984, p.146).

Nesse sentido, a participação traz em si a possibilidade de abrir caminhos para experiências em nível local e nacional que podem configurar-se como inovações necessárias, mesmo considerando que, não poucas vezes, o conhecimento tácito adquirido pelos educadores, a duras penas, tem sido passado às mãos de interesses corporativos.

Cunha (2005) acredita que o discurso silenciou manifestações presentes nos projetos sociais, apesar de existirem experiências de rupturas e resistências com muito mais dificuldade e menos compromisso institucional. Ao mesmo tempo, percebem-se ações isoladas dos educadores.

Para nós, o discurso individualizante é o mesmo que Freire (1994) chama de “reacionariamente pós-moderno”.

Um discurso em que não há lugar para as ideologias, não há lugar para classes sociais e, portanto, não há lugar para os conflitos, para a luta de classes. [...] O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Para mim a única coisa boa do capitalismo foi a moldura democrática dentro da qual o capitalismo cresceu em algumas regiões. O capitalismo em si é nefasto, é perverso, mas a moldura democrática, dentro do qual se desenvolveu em alguns países, é uma grande conquista da humanidade (FREIRE In: Zibas, 1994, p.78 e 79).

Cunha (2005) acredita que não há como trabalhar o coletivo em uma sociedade que exacerba o individual, porém percebe que o homem é capaz de provocar reações. A possibilidade de um trabalho coletivo não é só uma condição de idealismo, mas de sobrevivência. “A nossa riqueza é sempre o trabalho coletivo, diferente de outras profissões que não permitem o diálogo”. Os educadores podem valorizar certas coisas como a realização humana, o sentido das coisas positivas, as satisfações da profissão, apesar dos desafios do cotidiano.

2.5 A Educação como Exercício da Cidadania

Ao refletirmos sobre o envolvimento dos educadores em projetos coletivos, pressupomos a existência de um ambiente democrático, onde as pessoas envolvidas tenham o mínimo de condições de exercer a própria cidadania. Apesar disso, não descartamos a possibilidade de resistências em ambientes e contextos que dificultam ou até mesmo impedem a articulação das pessoas em favor dos ideais democráticos.

O conceito de cidadania a que nos referimos vai além do conceito liberal que reivindica o acesso, a inclusão, o pertencimento ao sistema político. Para nós, cidadania põe em jogo o direito de participar efetivamente da própria definição de sistema e inventar uma nova sociedade (DAGNINO, 1994).

Acreditamos que o contexto do período de formação acadêmica tem uma influência significativa sobre os projetos educacionais coletivos, seja pelos paradigmas construídos, seja pelo aprendizado proporcionado através do projeto institucional (escolar e universitário).

Nosso contato com os educadores envolvidos nos projetos em estudo revelou-nos a existência de ideais humanitários, metas e objetivos gerais, que nós chamamos genericamente de utopia.

Para Neususs (1971) a palavra utopia é de origem grega e significa “em nenhum lugar”. Foi usada primeiramente por Tomás Moro (1756) ao se referir a uma ilha distante onde existiria ficticiamente uma comunidade ideal (estado livre, além das deficiências humanas).

Se puede afirmar que el elemento utópico no solamente actúa como fuerza colectivizadora y con ello impulsadora de actividad política, sino que subterráneamente enlaza entre sí las concepciones de la realidad de las distintas clases sociales. Es pues esta utopía, este punto de referencia extremo el que determina las preguntas que deben ser planteadas a los sucesos sociales. Aquí no sólo tienen su origen las ideas básicas que el hombre concibe con el fin de comprender los fenómenos sociales, sino también las variadas “etapas existenciales históricas” de diferentes grupos (NEUSUSS, 1971, p. 87)

Ao buscar as origens dessa utopia na participação social coletiva, nos deparamos com as pesquisas de Rennó (2003). Para o autor, a existência de aberturas e garantias institucionais é mais propícia à mobilização da sociedade civil que variáveis relacionadas à idéia de capital social (confiança interpessoal, tolerância e otimismo), como já apontados em estudos anteriores sobre a América Latina (BOOTH E RICHARD, 1998; SELIGSON, 1999).

Longe de priorizar um sobre o outro (capital social e aberturas institucionais), destacamos em nossa pesquisa, que os momentos de crise e dificuldades também podem gerar elementos de transformação. Exemplo disso é o florescer dos movimentos sociais em pleno período de ditadura pelo qual passou o Brasil (1964 – 1982).

Nesse sentido, entendemos a educação como exercício de cidadania ao admitir também que as instituições escolares e universitárias são espaços privilegiados de democracia. Mesmo em instituições contrárias às construções coletivas, há profissionais que conseguem encontrar brechas ou formas de resistência, transformando os obstáculos em oportunidades de transformação.

A participação utópica, no entanto, tem seu desafio maior no processo de educação formal. E, de certa forma, onde o poder da avaliação é a reguladora. Essa utopia parece se reafirmar onde projetos coletivos e focos de resistências conseguem burlar as amarras do sistema.

Acreditamos ainda que a utopia pessoal, muitas vezes, torna-se a desencadeadora do exercício da cidadania mesmo dentro das estruturas e

organismos institucionais mais fechados e se traduz no trabalho coletivo diário. Isto é, uma gestão participativa é construída aos poucos, através das possibilidades de planejamento conjunto, reuniões sistemáticas, conselhos e assembléias, com níveis de decisão mais efetivos e não apenas para figurar em relatórios e mecanismos de avaliação.

Uma dessas possibilidades pode estar justamente na sala de aula, onde a utopia dos educadores, muitas vezes, se traduz em inter e transdisciplinaridade.

Para Fazenda (1994), “a sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita”. Apesar de criticada pelos teóricos marxistas, a interdisciplinaridade, é aqui entendida como processo, como arte e ato de vontade que supõe a ação dos sujeitos em conjunto; “pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 1996, p.40).

Já a transdisciplinaridade, de acordo com JAPIASSU (1976), busca a superação das fronteiras disciplinares. “Mais do que interação e reciprocidade entre as especialidades, busca a integração destas no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas”.

Em que pese as várias visões sobre o tema, assim como as críticas de umas sobre outras, entendemos que inter e transdisciplinaridade tornaram-se processos necessários por vivermos em uma sociedade organizada dentro dos princípios da fragmentação gerada pelo espírito capitalista, que, por sua vez, incentivou as especializações como forma de alienação do trabalhador.

Em outras palavras, não precisaríamos falar em inter ou transdisciplinaridade se a própria escola, constituída para responder aos interesses do capital, não tivesse separado os saberes em disciplinas, o conhecimento em teoria e prática e, o saber do sabor da vida.

Nesse contexto, o trabalho coletivo dentro da instituição escolar tornou-se um desafio constante, pois está estruturado na separação entre aqueles que pensam e os que executam, entre quem ensina e quem aprende, entre o

pedagógico e o administrativo. Enfim, a escola caminha à margem da sociedade, pois, nessa visão, é tida como a única responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

Hoje sabemos que a escola tem uma importância fundamental para o processo educacional, mas não é a única a ser considerada. A família e o contexto de vida, por exemplo, têm papel determinante nesse processo. Há experiências e organizações, inclusive, que apontam as cidades como redes de conhecimento (KÜCHLER, 2004).

Em realidades como Campinas, classificada como o vale do silício brasileiro, onde centros de pesquisa, universidades e diversas instituições de ensino compõem o cenário educacional, o conhecimento se prolifera a cada dia e o desafio maior é justamente o de aprender a interagir ou permanecer vítima de um sistema que separa pesquisa e desenvolvimento social.

O esforço cooperativo, neste caso, recai na necessidade do trabalho em equipe, primeiro entre os educadores. Numa escola, por exemplo, participa do processo de ensino-aprendizagem não só o professor, mas o secretário, o administrador, o auxiliar, o bibliotecário, na mesma proporção em que a escola precisa contar com os centros de pesquisa, com a cooperação da família, dos meios de comunicação, Igrejas e sociedade organizada.

Evidentemente, isso põe em evidência o modo como está constituído o contrato de trabalho do educador. Estruturas em que os professores são pagos somente por aulas ministradas ou em que os profissionais são controlados por horários fixos de entrada e saída não parecem propiciar o exercício da cidadania.

Em termos operacionais, observamos que uma educação cujo foco é o sujeito contextualizado, com suas inteligências e seus diferentes estilos de aprendizagem, poderá prover uma integração temática interdisciplinar a ser desenvolvida por projetos ou atividades que incorporem as instruções e os conteúdos-padrão, e que conectem assuntos e habilidades naturalmente encontrados na vida (MORAES, 2002, p. 184).

Para nós, não basta multiplicar estratégias ou atividades (muitas vezes com nome de projeto), é preciso que os mesmos sejam decorrência de projetos educacionais, sobre os quais discorreremos à luz da visão pedagógica de Paulo Freire.

2.6 A visão pedagógica de Paulo Freire

Sem deixar de lado a importância da atitude interna para a transformação social (visão psicológica), percebemos que essa atitude se exerce no sentido de uma consciência social (visão pedagógica de Paulo Freire).

Ao partirmos do pressuposto que posicionamento pessoal é fruto da própria consciência sobre um determinado contexto, fomos buscar em Vigotski (1996) a chave para a compreensão da consciência humana. Para o autor, o pensamento e a linguagem são as chaves dessa compreensão. No entanto, para ele, a ação determina o pensamento e este, por sua vez, a palavra. O que concluirá dizendo que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1996, p.132).

Para nós, se a ação é a geradora do pensamento e da linguagem, que se transformam nas chaves para consciência, era necessário, então, sair do foco subjetivo pessoal de cada sujeito, para as questões políticas e sociais que o envolvem. Esta interação levou-nos a Paulo Freire, para o qual ensinar a escrever as palavras é desvendar o mundo.

Isto equivale a dizer que a consciência social nasce de um processo interno favorecido pela realidade que desafia. Prova disso é o próprio caminho descrito por Freire (2003) na construção de seu método de alfabetização.

O que procurei fazer, sem, porém, dizer que antes de mim ninguém tinha feito, talvez não com a rigorosidade política que assumi, foi exatamente o fato de recusar-me a ter ou a encontrar na minha biblioteca as palavras geradoras dos grupos populares, com as quais os grupos deveriam trabalhar... Na medida em que fui aprendendo que não tinha que ser assim, fui, mesmo sem explicitar, começando a viver o que eu hoje chamo 'a substantividade, a radicalidade democrática'. Isso é profundamente democrático! Antielitista e antiautoritário! Hoje, percebo que alcancei, antes de pensar a nível intelectual, a substantividade democrática. No fundo, eu a vivi. Então, em lugar de partir e de estabelecer palavras geradoras básicas escolhendo-as na minha biblioteca, estava convencido de que o lugar para descobri-las era exatamente na área popular, onde a gente ia trabalhar... O ideal – mais adiante fiquei mais radical –, o ideal era quando você podia fazer isso com o próprio povo (FREIRE, 2003, p. 18-19).

Essa “radicalidade democrática” descrita por Freire (2003), no entanto, não é um processo exclusivamente interno e tampouco regulado por mecanismos espontâneos. Muitas vezes será facilitado por outras pessoas ou por mecanismos gerados pelo coletivo.

Em outras palavras, acreditamos que o contexto pode facilitar os processos de aprendizagem tanto pessoais como institucionais. Por outro lado, forças externas bem orquestradas levam pessoas e instituições a assumirem interesses de outros como próprios.

Sendo assim, o processo educacional parte das condições psicológicas expressas pelos interesses pessoais e é confirmado à medida que encontram no contexto as forças ou os desafios que o consolidam.

A experiência pedagógica de Paulo Freire tocou-nos de forma particular, uma vez que carrega em si um saber construído por meio de sua história familiar, pela formação acadêmica e por seu posicionamento social perante a realidade.

O Método de Alfabetização de Adultos, elaborado por ele a partir do próprio convívio e atenção para com as vítimas mais frágeis do contexto social (os analfabetos), transformou-se em sua ferramenta de ação no mundo todo.

Seu problema central era: “como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 32).

As raízes da Pedagogia do Oprimido, com as quais será coerente durante toda sua vida, estão justamente na atitude de os próprios oprimidos saberem-se oprimidos. Isto é, na tomada de consciência da própria condição diante de um contexto mais amplo, buscando ler o mundo a partir das palavras.

Ao se referir à experiência junto à Liga dos Camponeses do Nordeste brasileiro, acredita que a consciência está associada à solução de problemas vitais.

Entre eles o próprio sepultamento de seus mortos os levou a uma prática mais e mais política. Foi essa prática, sem dúvida, que se foi fazendo mais e mais política e que os engajou, mais tarde, na luta pela reivindicação da terra e da melhoria salarial, que terminou por dar sentido à alfabetização (FREIRE, 1978, p. 130).

Para o educador brasileiro, esta consciência, porém, não acontece somente por mérito pessoal ou pela ação de especialistas. É a ação mediatizadora, coletiva, onde educadores e povo buscam juntos o conteúdo programático da educação (na alfabetização de adultos, a identificação de palavras ou temas geradores). Já “nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (FREIRE, 1978, p.17).

A conscientização é um compromisso e consciência histórica, no qual os sujeitos fazem e refazem o mundo. Portanto, não é uma ação voluntarista e sem embasamentos. Pressupõe observação, categorização e um posicionamento consciente diante da realidade. Um trabalho que só pode ser emancipador se histórico e dialético, teórico e prático. Para ele, “a relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da

ação planejada dos seres humanos, que implica métodos, objetivos e opções de valor” (FREIRE, 2001, p. 52).

Aprender a ler e a escrever é um direito de todo cidadão que passa a “expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”. A nosso ver, um direito que deve ser facilitado por projetos educacionais, que mesmo cercados por interesses nem sempre convergentes, apontam oportunidades de crescimento. Neste sentido, Freire soube muito bem articular e utilizar-se de campanhas governamentais e de instituições. Além disso, aproveitou-se de momentos de motivação popular, mesmo sendo utilizado por governos populistas ou ditatoriais.

Em sua “ação cultural para a libertação e revolução cultural” defendia a comunhão entre os líderes e as massas populares, justamente porque entendia que a transformação da realidade exige acordos e uma auto-avaliação constante. Atitude esta que hoje classificaríamos como a capacidade de negociação.

Em outras palavras, sua vida e obra são processos educacionais altamente políticos. Aprendeu a ler e a transformar a realidade dos mais necessitados, a partir do envolvimento das próprias pessoas; através do processo de ler e escrever possibilitou que comunidades, até então esquecidas, desenhassem formas de libertação e, ainda, construíssem conhecimentos para outras gerações. Contribuição ainda válida para os tempos de individualismo em que vivemos que tem influenciado muitos projetos coletivos.

2.7 Os Projetos Educacionais

A hipótese de nossa pesquisa considera que os projetos educacionais podem funcionar como elemento desencadeador de participação no contexto da democracia participativa para uma educação emancipadora.

Sendo assim, projeto é entendido como o conjunto de acordos estabelecidos, muitas vezes pelos integrantes de um grupo, instituição, cidade ou

região, através de um processo de construção coletiva e democrática, no qual se estabelecem filosofias, diretrizes e visões sobre o homem, a sociedade e a educação a ser desenvolvida.

De acordo com Távora (2002)⁹ a idéia de Projetos no Brasil nasce com o termo “projeto pedagógico” na década de 80, através dos programas grupais que eram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Superior (SESU) dentro do Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), vinculado à idéia de reestruturação da universidade e revitalização do ensino de graduação.

A autora conclui que a produção acadêmico-científica sobre o tema no Brasil, vem se concretizando de forma relativamente satisfatória, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo como qualitativo. Detecta posturas diversas entre os autores sobre o Projeto Político-Pedagógico, refletindo diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas.

Tal projeto define princípios, finalidades, elementos do diagnóstico, estratégias e metas, que contribuem com a escola no cumprimento de sua especificidade e, quando construído coletiva e democraticamente, possibilita a participação dos diferentes segmentos da escola em torno de um projeto comum; a explicitação do significado e da importância dos elementos que compõem o projeto político-pedagógico; a racionalização da gestão de recursos; a mobilização e congregação de esforços no sentido de organizar interesses diferenciados em torno de metas comuns; a formação técnica e política de seus segmentos; a garantia de construção de sua autonomia; a construção de processos democráticos no interior da escola e, possivelmente, o alcance da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, sendo este, portanto, o significado a ser atribuído ao projeto político pedagógico (TÁVORA, 2002, p.29).

Segundo a pesquisadora, o projeto deve ser instrumento de construção de processos democráticos. Aparece vinculado à “construção coletiva da identidade da escola enquanto tempo-espaço em que se realiza a ação pedagógica”; “como sistematização, nunca definida, de um plano educativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada”; “um conjunto de princípios orientadores que vai dizer, cotidianamente, como os sujeitos educacionais têm de se

⁹ Tese de Doutorado que tem como foco o estado da arte em relação à produção acadêmico-científica sobre Projeto Político Pedagógico. As abordagens predominantes versam sobre a Gestão Democrática, o Currículo e a Autonomia, concentradas na área de educação.

comportar, como trabalhar, como a escola vai dar sua identidade” (TÁVORA, 2002, p.52).

No contexto escolar temos a impressão de sempre estar começando. Muitas vezes, a ausência de um Projeto Institucional definido para longo prazo e de forma coletiva, requer discussões exaustivas que parecem não progredir. Isto é, não se tem a clareza do que já foi construído por quem está no processo há mais tempo e quais os novos desafios ou metas a serem perseguidas. Concretamente, o conhecimento adquirido parece não ser registrado, organizado e socializado adequadamente, de forma que possa garantir continuidade.

Temos observado que análises profundas, levantamentos, pesquisas e experiências realizadas ficam reduzidas ao momento histórico em que aconteceram. Trabalhos realizados com muito esmero, como o perfil do aluno que se tem, os instrumentos de trabalho mais adequados, as metodologias já testadas, nem sempre são materiais de consulta ou ponto de partida para outras construções.

Freire (1978), referindo-se aos projetos escolares, já alertava para o fato de que “quanto mais ‘burocratizados’ tanto mais tendem a ficar alienadamente ‘aderidos’ à cotidianidade” porque não se toma a distância necessária para se compreender a própria razão de ser”. Em suma, o método de trabalho não serve ao próprio trabalho desenvolvido.

A importância de um projeto é defendida também por Guerra (2002) ao analisar as formas de participação cidadã nos processos de planejamento urbano e territorial de Portugal. Sua proposta, chamada “de uma democracia de gestão para uma democracia de projeto” é a integração das formas de participação em processos mais amplos de negociação social nos quais os diferentes interesses estejam adequadamente representados.

A nosso ver, passar da gestão ao projeto é garantir que um processo iniciado por um determinado grupo tenha mínimas garantias de continuidade. Entendemos que um projeto institucional vai além das intenções daqueles que o lideram porque deve responder aos anseios daqueles para os quais foi concebido.

Isto quer dizer também que um projeto é construído a partir da história dos envolvidos, mas os seus objetivos são mais amplos que os interesses dos próprios participantes.

Dessa forma, um projeto nunca é o mesmo e não precisa ser necessariamente chamado de “político-pedagógico” porque já na sua essência, deve refletir um posicionamento político, social e histórico.

Em muitas instituições tem-se a impressão de que a missão e os objetivos mais amplos, nem sempre são estabelecidos e, quando o são, tendem a permanecer no papel. Por isso, a educação como exercício da cidadania inicia-se pela construção coletiva de projetos educacionais.

Nesse sentido, as instituições educacionais passam a ser vistas como projetos sociais e não realizadoras de projetos. Isto é, um processo educacional coletivo vai além dos interesses individuais e traz em si um conhecimento emancipador, em contraposição à transmissão de informações ou a iniciativas assistencialistas.

Acreditamos que o desenvolvimento profissional do docente está vinculado a projetos centrados na própria escola, onde professores, especialistas e demais funcionários estejam comprometidos e envolvidos, coletivamente, com a construção do projeto educacional de cada escola. Este projeto deve estar norteado por uma concepção democrática, em que todas as pessoas possam desenvolver suas capacidades e potencialidades; possam aprender os conteúdos e construir conhecimentos fundamentais para a compreensão da realidade, inserção nela e participação e transformação dessa mesma realidade. É o verdadeiro exercício da cidadania, através dos domínios das categorias do aprender a conhecer, aprender a fazer, do aprender a viver junto, do compartilhar e do aprender a ser (SILVA, 2001b, p.41-42).

Para a construção de um projeto educacional há muito que se discutir em relação aos desafios da atualidade.

Goergen (2005) defende debates sobre gestões inovadoras e atualizadas de tempo e espaço na escola, que atenda aos educandos. Para ele, as mudanças com relação a tempo e espaço devem ser pensadas considerando fatores como participação, respeito, inclusão, cuidados e escrupulo, uma vez que a escola

atual, ainda preserva características do início da modernidade, ao propor uma organização que controla, separa e diferencia.

Para nós, debater é necessário, contanto que o debate não finde em si mesmo. É preciso ainda ter a coragem de levar estas questões para o espaço coletivo e construir o projeto institucional através de um amplo processo de participação. Nesse processo, está incluída a família e a comunidade local organizada. Caso contrário, a escola poderá cair na tentação de transformar-se em uma realizadora de projetos, desvinculada da realidade daqueles que a freqüentam e na qual está inserida.

Tornaram-se comuns teses que pregam a mudança da escola a partir das competências e habilidades do professor (MORIN, 2001; PERRENOUD, 2000). Em nosso entender, o professor tem papel fundamental na escola, mas não é o único responsável pela educação. Ele precisa de outros profissionais, da instituição e da sociedade organizada. Na verdade, quem decide nem sempre está na sala de aula, está na direção, nas mantenedoras, nas políticas públicas, nos organismos internacionais e o professor precisa contar com uma estrutura que interaja com o mundo ao seu redor.

Para isso, acreditamos que seja necessário um movimento triplo (não necessariamente nesta ordem): os gestores compreenderem e se inserirem nos processos pedagógicos; os professores compreenderem os processos de gestão, ampliando seus conceitos de sala de aula e abrindo espaços de interação com os gestores; ambos entenderem o contexto social e político em que vivem e construirão, junto às demais forças, um projeto educacional mais amplo.

Entre as escolas que conhecemos, temos percebido que, apesar de algumas iniciativas louváveis, poucas são aquelas que estão dispostas a desencadear reformas estruturais. Tornou-se quase que habitual encaminhar a discussão para a ajuda de especialistas como se a solução estivesse pronta em algum lugar específico ou com alguém em particular.

A avaliação do professor acaba sendo, nessas circunstâncias, um mecanismo de dispersão, uma cortina de fumaça que inibe a visão dos verdadeiros problemas e retira de setores da sociedade e do Estado a responsabilidade que têm sobre a provisão e o desenvolvimento qualificado da educação (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 142).

Exigir dos professores competências específicas, atitudes inter ou transdisciplinar, a nosso ver, não é suficiente para resolver um problema mais amplo que está nos princípios que regem as instituições educacionais. Ao mesmo tempo, é preciso entender que a estrutura escolar não é a única responsável pelo processo educacional, assim como não se transformará sozinha ou isolada de um contexto social.

Sendo assim, um projeto educacional não é exclusividade de uma instituição escolar ou universitária; pode ser o esforço coletivo de uma sociedade em favor da educação de seus cidadãos, de forma democrática e participativa.

A seguir, nos dedicaremos a estudar três projetos que chamaram nossa atenção pela mobilização dos educadores, pelos objetivos a que se propunham e pelo contexto histórico no qual estão inseridos.

Capítulo 3

NOSSOS OBJETOS DE ESTUDO

3.1 Os Ginásios Vocacionais

De acordo com as informações levantadas por Chiozzini (2003), os Ginásios Vocacionais funcionaram no período de 1961 a 1969, a partir das Classes Experimentais que funcionavam na cidade de Socorro (SP), desde 1959.

Sua origem está relacionada ao contato de educadores brasileiros com a proposta da *École de Sèvres ou Classes Nouvelle*, em 1950, a convite do Consulado Francês, a partir do movimento da Escola Nova que atingiu o Brasil após a 2ª Guerra Mundial.

Dois anos após regressar de Sèvres, Luis Contier, diretor do Instituto Educacional Alberto Conte (Santo Amaro, São Paulo) adapta algumas metodologias da proposta francesa ao Ginásio que dirigia e expõe a experiência na 1ª Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimento Secundário, em 1957. A partir daí, Gildásio Amado, que teve contato com a experiência, viabilizou a aprovação da portaria do MEC a qual permitiu o surgimento das classes experimentais no país.

Na oportunidade do Encontro de Diretores

Contier defende uma educação que acompanhe o ritmo das descobertas científicas e do desenvolvimento econômico e social, que então ocorriam em ritmo vertiginoso no Brasil. Também enaltece a formação do caráter, tão importante quanto à formação da inteligência, e a aquisição de conhecimentos a partir da experiência pessoal (CHIOZZINI, 2003, p.49).

Ao assumir a Direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, Luis Contier articulou a instalação das Classes Experimentais, a iniciar pelo Instituto de Educação Narciso Pieroni, uma escola pública de Socorro, com a ajuda da Prof^a Lígia Furquim Sim, que esteve entre o grupo de brasileiros que estagiou na França.

O projeto foi institucionalizado com o nome de Serviço de Ensino Vocacional (S.E.V.) através do artigo 25 da Lei Estadual nº 6052 de 03 de Fevereiro de 1961, regulamentado pelo Decreto Estadual nº 38.643, art. 302, de 27 de junho de 1961. Constituiu-se como um órgão especializado, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado de São Paulo.

Até 1968 foram instaladas seis unidades nas cidades de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul, permitido pelo contexto da Reforma do Ensino Industrial (Lei nº 3.552/59). O desenvolvimento político do S.E.V. marcou a teoria e a prática das pessoas envolvidas e o transformou em um projeto já estudado por diversos educadores, dentre eles, Chiozzini (2003), Silva (2001b), Jacobuzzi (2002), dos quais extraímos a maioria das informações para o presente estudo.

O trabalho de Chiozzini (2003), realizado através de documentos oficiais e pronunciamentos dos deputados na Assembléia Legislativa revelou que a intenção política sobre os Ginásios Vocacionais era, desde o início, voltada à profissionalização.

Um primeiro aspecto a se considerar é o de que a iniciativa se desenvolveu através do trabalho de professores das classes experimentais que, ao assumirem cargos de orientadores, coordenadores e direção, possibilitou inovações curriculares e articulações políticas, como Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani.

Os Ginásios Vocacionais se propunham a ser um novo modelo de escola com intenções políticas de profissionalização e formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Tal intenção, no entanto, seria subvertida pelos educadores com uma visão mais voltada aos princípios democráticos e a uma formação libertadora. Na ocasião foi criada uma comissão de educadores e especialistas do Ensino Secundário e Industrial, presidida pelo prof. Oswaldo Barros Filho (Técnico de Educação do Departamento de Ensino Técnico Profissional).

Um exemplo das intenções políticas que circularam na criação dos Vocacionais pode ser constatado através do discurso¹⁰ do deputado Mauro Pires da Rocha, do Partido Democrata Cristão (PDC). Nele podemos ver que um Projeto Substitutivo retirava os Cursos Básicos e incluía os Cursos Vocacionais com os seguintes argumentos:

Por essa razão será introduzido, com o caráter de curso básico, um tipo de ginásio vocacional, que visa colher o aluno concluinte do curso primário e encaminhá-lo, primeiro, a um ginásio. Não, porém, ao ginásio comum, excessivamente acadêmico e não adequado a despertar interesses para as carreiras técnicas e científicas, mas a um 'ginásio moderno', onde o jovem, além de fazer a sua educação secundária, de base, terá a oportunidade de entrar em contato com os grandes grupos de atividades profissionais, a fim de que possa orientar-se, mais adequadamente, na sua futura profissão (In: CHIOZZINI, 2003, p. 112).

Tal discurso foi iniciado citando o “*déficit de pessoal na indústria*” como forma de justificar que a rede escolar não acompanhava a evolução industrial. Tais afirmações revelam ainda a preocupação com uma educação tecnicista (baseados nos princípios da escola nova, sobretudo através de interpretações das

¹⁰ Pronunciamento do Deputado Mauro Pires da Rocha (PDC) na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo – 12/12/1960 – p.437, vol. X

obras de John Dewey¹¹). O clima nacional de desenvolvimento se instalava no Brasil e um movimento dos centros hegemônicos capitalistas precisava recuperar o prestígio perdido com os conflitos internacionais, conforme defende Elisabete P. Xavier, citada por Chiozzini (2003, p.38).

Neste momento, mais que uma passagem para a Universidade, o ensino secundário era visto como principal formador de mão-de-obra técnica.

No cenário nacional, acordos com os norte-americanos (como é o caso do MEC-USAID, já explicitado anteriormente), foram liderados pelos militares, acompanhados de métodos de repressão que interromperam o processo participativo e democrático que vinha sendo construído, com centenas de prisões, torturas e até mortes.

De acordo com os depoimentos colhidos junto a Olga Bechara, ex-orientadora Pedagógica dos Ginásios Vocacionais, e a Newton César Balzan, o ano do Ato Institucional nº 5 (AI 5), 1968, foi decisivo para o projeto. As denúncias vindas de dentro dos próprios Colégios (principalmente da unidade de Americana), a postura autoritária que manifestava o governo e alguns dirigentes da própria instituição, favoreceram o rompimento com a equipe mais antiga, formando um novo grupo, sem a coesão inicial.

E foi este novo grupo que criticou a ausência de uma reflexão e um maior embasamento político no trabalho, ao mesmo tempo em que destruiu o clima de confiança construído pela equipe anterior.

Faltou também para nós, no Vocacional, um pouco mais de embasamento teórico. Nós trabalhávamos muito. Um trabalho muito bonito, criativo, mas faltou embasamento teórico para defender o projeto. [...] Trabalhou-se muito, mas não se estudou muito. Não se leu Paulo Freire, que afinal já produzia, não se leu filosofia, por exemplo (BALZAN, in CHIOZZINI, 2003, p. 89).

Silva (2001b), por sua vez, apresenta o fim dos Ginásios Vocacionais como consequência da qualidade do trabalho que era realizado. Em clima de

¹¹ Um dos principais educadores liberais dos Estados Unidos propõe um modelo otimista de desenvolvimento humano inspirados em princípios como democracia, participação e

plena repressão política, o projeto não passou despercebido e acabou sendo aniquilado pela ditadura.

Como consequência dos resultados apresentados, de formação de alunos e professores críticos e participativos, a experiência foi considerada uma célula subversiva, contrária aos interesses dominantes, e foi objeto de perseguição pelos militares. Isto acabou por resultar na prisão de vários professores e orientadores e culminou com a extinção dos vocacionais em 1969 (SILVA, 2001b, p.35).

Para um de nossos entrevistados, no regime de ditadura militar nem tudo o que se falava correspondia à realidade.

Ao lado de muita coisa real, que pode ter acontecido, existe também muita fantasia, muita imaginação. No Vocacional, reunião em grupos era pra fazer projetos pra revolução; acampamento era para treinamento de guerrilha; estudo da realidade era pra colher dados pra fazer a revolução (Entrevista ID - 24/08/2005).

Tendo como base sua experiência profissional no Ginásio Estadual Vocacional “João XXIII” de Americana, Silva (2001b) reflete sobre “a escola como um espaço de desenvolvimento da cidadania e de formação continuada dos professores, em serviço, na construção coletiva do projeto de escola” (p.12).

Para ele, os educadores dos Ginásios Vocacionais tinham algumas diretrizes comuns, mas o projeto não visava reproduzir experiências estrangeiras ou testar teorias e sim, construir uma experiência.

Através das informações fornecidas por diversos professores da época, Silva (2001b) apresenta o comprometimento de todos os educadores como um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento do projeto pedagógico. Projeto este que foi composto por três elementos fundamentais: “o Conselho Pedagógico, a organização curricular e o processo de avaliação como prática da reflexão” (p.17).

A pesquisa inicial, feita antes de ser organizado o planejamento curricular, era complementada com a entrevista aos pais dos alunos que se submetiam aos

exames de admissão. Para tal levantamento, contava-se com a participação de todos os integrantes de cada ginásio (equipe de direção, professores, pessoal de apoio, de recursos audiovisuais...).

Como ressalta Silva (2001b), as condições institucionais favoreceram o trabalho coletivo, a começar pelo fato de que todos os profissionais eram contratados em regime de jornada integral. Dessa forma, tinha-se o tempo necessário para participar dos conselhos pedagógicos semanais, dos sábados de estudo, das reuniões com os orientadores para apresentação e acompanhamento dos planejamentos, assim como participar das mais variadas atividades promovidas pela escola (estudos do meio, pesquisas, trabalhos em grupo).

Os estudos do meio, muitas vezes acompanhados pelos pais, iniciavam-se, para as 5^{as} séries, no bairro e comunidade onde os Ginásios Vocacionais estavam localizados até chegar às 8^{as} séries, quando eram feitas análises, discussões e planos sobre a realidade nacional e internacional. Dentre os planos, estavam muitas vezes, o encaminhamento de ofícios às autoridades e a participação nas sessões da Câmara Municipal.

Silva (2001b) salienta ainda que antes de participar dos Ginásios Vocacionais, “os especialistas eram meros transmissores do conhecimento” e, após, “observava-se o processo de mudança de identidade, ao mesmo tempo em que uma outra escola ia sendo construída, também no exercício do trabalho coletivo” (p. 40). É o que também confirma um de nossos entrevistados.

Sim, eu cresci muito. Eu era um professor bem sucedido e me transformei num educador, embora não tenha atingido o ideal de educador, claro (Entrevista IG - 04/11/2005).

Jacobuzzi (2002) ao relatar sua experiência como aluno e resgatar a memória de vários colegas e educadores do Ginásio Estadual Vocacional de Americana (GEVA), revela-nos o contexto da economia, política e educação no Brasil dos anos 50 e 60, além de apresentar o desenvolvimento da experiência na cidade.

Para Jacobuzzi (2002), os Ginásios Vocacionais têm sua origem vinculada aos cursos vocacionais realizados pelo Senai (Serviço Nacional da Indústria) entre os anos de 1945 e 1958 e, de certa forma, previstos pelo Código de Educação do Estado de São Paulo de 1993, com o intuito de aprimorar a cultura geral e a orientação profissional. Apresentaram propostas inovadoras como o estudo do meio, os trabalhos em grupo, salas ambientes, interdisciplinaridade, temas transversais [...] os quais, hoje são apresentadas oficialmente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como novidade.

O envolvimento e a participação dos educadores dentro do contexto de uma educação tecnicista remonta desde a segunda metade dos anos 50 com o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAE) e outros acordos e posturas assumidas pelo país. Em fevereiro de 1969 o Decreto-Lei nº 477, proibiu qualquer manifestação política por parte de professores, funcionários e alunos. Em Americana, “soldados armados de metralhadora e tanques de guerra do exército, se fixaram na entrada do ginásio expressando o supremo autoritarismo que reinava no país” (JACOBUZZI, 2002, p.39).

De acordo com o depoimento de Maria Nilde Mascellani (CHIOZZINI, 2003, p. 8-12), a ação militar conjugada em todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969, foi acompanhada com uma devassa nos arquivos da instituição e nas casas de muitos educadores, além da prisão de orientadores, professores e alunos, vivida anteriormente por ela e outros dirigentes, por curtos períodos, nas dependências do Exército, DEOPS da Polícia Federal e da Aeronáutica.

Aí um dia o General pediu para visitar a escola e foi visitar todas as salas, viu alguns livros proibidos que estavam na prateleira. Naquele ano era aquela coisa, aquela neurose... naquele tempo, livro de capa vermelha era subversivo. [...] Até que um belo dia eles chegaram lá na escola, tomaram a escola, ficharam todo mundo; nos prenderam num refeitório. Nós ficamos das 8 às 5 da tarde no refeitório e eles reviraram a escola inteira. Pegaram todo o material que eles queriam, lacraram a sala da orientadora e puseram um papel colado. Quando saímos no final da tarde, nós estávamos todos fichados e eles levaram material e alguns coordenadores (Entrevista IB - 21/07/2005).

3.2 O Programa Estágio Capacitação Docente - PECD

O Programa Estágio Capacitação Docente (PECD) foi desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) do primeiro semestre de 1993 ao primeiro semestre de 2000. A iniciativa fez parte de um programa mais amplo denominado de Projeto Qualidade, que “buscava romper com as antigas dicotomias ensino/pesquisa, teoria/prática, graduação/pós-graduação e promover o entendimento do ensino como legítimo objeto de pesquisa” (PACHANE, 2003, p. 30).

Ao refletir sobre a experiência da Unicamp através de sua tese de doutorado, Pachane (2003) foca o conflito na formação e na atuação do professor universitário; a questão da titulação acadêmica e qualidade docente; discute elementos sobre a teoria e prática na formação dos professores universitários; além de apresentar o Programa Estágio Capacitação Docente, sua influência na formação pedagógica dos doutorandos e refletir sobre os impactos pessoais e institucionais do PECD.

De acordo com Pachane (2003), o Programa Estágio Capacitação Docente voltava-se especificamente à formação pedagógica dos alunos de doutorado da Unicamp, como possíveis professores universitários. Atendia predominantemente doutorandos que não tinham experiência em docência. Era um projeto voluntário, no sentido que não contava créditos para o programa de doutorado. Apesar disso, os aprovados no processo seletivo tinham direito à bolsa.

Durante o estágio, os alunos assumiam a condução de uma disciplina no curso de graduação de forma plena, supervisionados por um orientador. As Coordenações de Pós-Graduação e de Graduação das unidades acompanhavam o trabalho dos estagiários orientados por uma Comissão Supervisora, composta por professores de diferentes institutos. O estágio prorrogava-se no máximo por dois semestres.

O PECD foi oficialmente implantado pela Portaria GR-92, de 21/08/1992, sob a responsabilidade primeira dos Profs. Newton Cesar Balzan e Rezende Gomes dos Santos.

Como suporte ao programa eram realizados encontros mensais com todos os participantes (workshops), havia uma lista eletrônica de discussão, além da orientação direta de um docente doutor.

Ao longo de seu desenvolvimento, participaram do projeto 607 doutorandos, divididos em 15 grupos, envolvendo 19 das 20 unidades de Unicamp. A média de atendimento foi de 40 estagiários por semestre.

Uma das críticas, recebida e rebatida veementemente pela Comissão Supervisora, era a de que o Programa respondia a “interesses duvidosos”, como a subcontratação de professores. Tais dúvidas exigiram esclarecimentos realizados em reuniões com docentes, orientadores e coordenadores das unidades. Isso, tornou-se um dos desafios enfrentados pelo PECD e comprovado por nossos entrevistados.

Resistência por parte de docentes, que não queriam transferir suas responsabilidades, preferindo usar os estagiários apenas em tarefas rotineiras secundárias. Resistência “sindical” do corpo docente, que dizia tratar-se de um método de substituir docentes por mão de obra mais barata e temporária, assim permitindo à administração da Universidade economizar recursos que, de outra forma, necessariamente seriam utilizados em contratações de docentes (Entrevista IIB - 16/03/2005).

Cabia à Comissão Supervisora a seleção final dos estagiários, a condução dos encontros e workshops, o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos por estagiários e orientadores, bem como, avaliar semestralmente o desenvolvimento geral do Programa, além de propor medidas que garantissem sua qualidade e princípios filosóficos.

Tanto o trabalho da Comissão como a dos Orientadores foi reconhecido pelos doutorandos pela significância pedagógica, acompanhamento, atenção e interesse. A forma mais comum de acompanhamento era a de reuniões semanais.

De acordo com Pachane (2003), o envolvimento dos institutos com a filosofia do programa foram fundamentais para o engajamento do estagiário e quanto maior a autonomia concedida a este como docente efetivo da disciplina, melhor foi o resultado. Quanto mais o estagiário participava das atividades, do planejamento à avaliação final, mais válida era considerada sua experiência.

Aqueles estagiários que recebiam a ementa, programa e bibliografia e não podiam interferir na organização da disciplina ou no processo avaliativo sentiam sua participação menos satisfatória.

Podemos concluir, portanto, que de uma maneira geral, a principal contribuição do PECD foi - além da possibilidade do aprimoramento da prática docente - conscientizar os estagiários para o fato de que o processo educativo é uma construção constante e coletiva, seja ela voltada à formação do aluno, seja ela voltada à formação do próprio professor (PACHANE, 2003, p.212).

As discussões realizadas pela lista eletrônica sobre a participação ou não dos estagiários durante a greve do primeiro semestre de 2000, revelaram um envolvimento sócio-político ainda frágil quanto ao reflexo das próprias posições nos conflitos políticos e na participação democrática. Ao entender da autora, os relatórios demonstraram uma preocupação acentuada em relação ao “como” do fazer pedagógico e muito pouco sobre os “porquês”.

O PECD foi extinto com a portaria GR 151/99 de 10/11/2000, a partir da criação do PED (Programa de Estágio Docente), pela exigência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que todos seus bolsistas desenvolvessem atividades de docência.

Suas contribuições estão relacionadas à melhoria na qualidade do material didático, a ampliação da possibilidade de atendimento extraclasse aos alunos e até na abordagem de algumas disciplinas. Além disso, o PECD conseguiu se destacar por aproximar mais a graduação da pós-graduação.

Segundo os estagiários, os fatores que impediram um maior impacto do programa foram: a falta de uma divulgação mais ampla do Programa e seus

objetivos, a falta de maior participação dos orientadores e coordenadores das unidades, além de uma maior integração entre as disciplinas.

Não posso testemunhar a existência de toda esta dedicação! Em alguns casos, no entanto, não posso endossar o "corpo e alma". Quanto aos professores que participaram como orientadores no PECD, acho que a maioria dedicou pouco do seu tempo ao programa (Entrevista IIE - 05/05/2005)

O relato da entrevista realizada com o Prof. Newton César Balzan (no dia 11 de outubro de 2002) revela os fatores de sucesso do programa como a coordenação do trabalho por uma comissão comprometida totalmente com o programa, sem receber nada em troca; o apoio institucional recebido, com trabalho conjunto em todos os níveis; o envolvimento total e voluntário dos estagiários.

Pudemos depreender, a partir da análise do PECD e da literatura da área, que é somente através de um projeto coletivo, integrado, institucional e que partilhe de uma filosofia "formativa", num processo contínuo assumido tanto pela instituição que forma como por aquela que contrata o professor, que poderemos dar início à mudança de mentalidades necessárias para que a dimensão do ensino e da formação pedagógica dos professores passe a ser valorizada na cultura universitária (PACHANE, 2003, p. 238).

3.3 O Movimento de Pedagogia Waldorf em Campinas

De acordo com Richter (2002) a Pedagogia Waldorf surgiu das reflexões e estudos do filósofo, cientista e artista austríaco, Rudolf Steiner (1871-1925).

Desde muito jovem, Steiner desenvolveu grande sensibilidade humanista e destacou-se em inúmeros trabalhos científicos, principalmente pela edição dos escritos de Goethe¹², além de ministrar inúmeras conferências no intuito de expor os resultados das suas pesquisas científico-espirituais. A partir de tais pesquisas surgiu a ciência espiritual, denominada Antroposofia - antropologia de sustentação

¹² Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) -escritor alemão autor de uma gigantesca produção literária. Escreveu principalmente poesias e peças de teatro.

das suas contribuições nas áreas das artes, da organização social, da pedagogia, da medicina, da farmacologia, da agricultura, da pedagogia curativa, da literatura, da arquitetura, etc.

A partir de 1906 começou a estudar e descrever qual seria um posicionamento adequado da escola em relação à vida social, cultural e econômica da época. Suas idéias chamaram a atenção do diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, Emil Molt, durante a participação em um grupo de estudos. A partir daí, convidou Rudolf Steiner para pôr em prática suas idéias e dirigir uma escola para os filhos dos seus funcionários. Nascia, assim, a primeira escola waldorf fundada em 07 de fevereiro de 1919, e que pode ser considerada o primeiro exemplo de escola comunitária na Alemanha.

Durante o regime nazista (1933-1945), foram proibidas as “escolas livres“, assim chamadas pela ausência de vínculo com estruturas religiosas e/ou governamentais.

Em 1945, porém, iniciou-se a reconstrução do movimento waldorf, baseado numa antropologia da liberdade, em sistemas de autogestão e fundamentado numa concepção de homem livre e transformador, o que favoreceu sua rápida expansão pelo mundo.

Segundo Richter (2002), a Pedagogia Waldorf, com seu eixo na antroposofia, parte de uma ampla compreensão das fases evolutivas do ser humano, divididas em setênios, no decorrer das quais se transformam as relações da pessoa com o mundo e sua disposição para o aprender. Todos os conteúdos trabalhados no âmbito escolar devem corresponder à faixa etária adequada e, tanto as disciplinas tecnológicas, quanto as artísticas e de conhecimento cognitivo ou prático têm igual peso, conforme o estágio do desenvolvimento da criança e do jovem.

Os três grandes eixos da Pedagogia Waldorf são: a formação do ser humano livre; a possibilidade de renovação da vida social (organismo social); a missão ou caminho de desenvolvimento do homem como ser espiritual.

As escolas waldorf primam pelo sistema de autogestão no ideal democrático-republicano com associação mantenedora, colegiados de pais e professores, co-responsabilidade dos pais de cada classe e além de comissões de estudo e trabalho com a participação de educadores, funcionários e famílias.

Somente quando nos colocamos de maneira livre, individual, diante do aluno ou do educando, tornamo-nos um verdadeiro educador ou docente. Precisamos saber que as normas da atuação pedagógica só podem depender do conhecimento da natureza humana, da essência da ordem social ou de algo semelhante, mas não de leis ou regulamentos impostos a partir de fora... É, pois, de um segmento autônomo do organismo social como este que surgirão sujeitos dispostos a atuar dentro do organismo social com alegria e empenho; mas, de uma escola organizada pelo estado ou pelo setor econômico, só poderão surgir pessoas carentes de tal alegria e empenho, por sentirem o efeito da dominação social como algo aniquilador... o aval contínuo da estrutura social seria a conseqüência natural de uma ordem que, a partir da direção dos processos de produção, pretendesse, do mesmo modo, organizar o sistema de ensino... (STEINER, in RICHTER, 2002, p.14).

A partir desses fundamentos, a pedagogia waldorf tem princípios de trabalho bem particulares como o professor de classe que acompanha a turma do 1º ao 9º ano (Ensino Fundamental); ensino dividido em épocas que normalmente acompanham os ciclos da natureza; alfabetização a partir dos sete anos; espiritualidade cristã (sem vínculos religiosos) que permeia todo o ensino.

Não se deve perguntar o que o ser humano necessita saber e conhecer em relação à ordem social estabelecida, mas, sim, que potencial existe no ser humano e o que pode nele se desenvolver. Assim, será possível acrescentar sempre forças renovadas, procedentes da geração em desenvolvimento, à ordem social. Dessa maneira, viverá sempre nesta ordem social aquilo que os sujeitos que nela ingressam conseguem realizar; mas não se deve fazer desta nova geração aquilo que a ordem social existente dela deseja fazer (STEINER, in RICHTER, 2002, p.4).

De acordo com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em 20 de dezembro de 1996), desencadeou os esforços de sistematização da Proposta Educacional Waldorf, no intuito de preservar a filosofia e a pedagogia antroposófica, de acordo com a concepção de Rudolf Steiner.

Enquanto isso, o Centro de Formação de Professores Waldorf, buscava se oficializar como curso Normal. Como resultado, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronunciou-se “favorável à criação do curso referindo-se à Federação como entidade organizadora de todas as escolas que se orientam pela linha antroposófica”¹³.

Como consequência, em abril de 1998 foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil tendo como um dos objetivos, a consolidação da Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira.

Em Campinas, o Movimento de Pedagogia Waldorf teve seus primeiros impulsos de manifestação por volta de 1987, a partir das inquietações de um grupo que estudava antroposofia, em um curso de fundamentação sobre o tema em São Paulo.

Através da solicitação dos participantes da região, em 1993, é realizado o Primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf em Campinas (os chamados “Seminários de Formação em Pedagogia Waldorf”, atualmente, a opção de especialização para professores nessa linha pedagógica).

Concomitantemente ao primeiro Seminário em Campinas, foram organizadas várias festas e encontros temáticos na Fazenda Bela Vista (Sumaré,SP), através da liderança da Prof^a Hildegard Wucherpfennig e assessoria de Leonor Bertalot, Rosa Schonmaker, Lúcia Caldas e Herwig Haetinger.

O aprofundamento sobre a pedagogia de Rudolf Steiner favoreceu o surgimento de alguns jardins de infância, ainda instalados de maneira informal, em residências particulares da região (o primeiro em 1987, o segundo em 1994 e o terceiro em 1995).

Quatro anos depois (1998) era institucionalizada a Pedagogia em Campinas, através da consolidação dos dois jardins iniciais em uma só escola: o *Jardim das Amoras*, ainda em funcionamento no bairro Nova Campinas.

¹³ Fonte: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/historico.htm>

Tem esse foco, digamos assim, de uma atitude mais idealista, mas tinha uma formação pessoal, cultural, que vislumbrava algo diferente do que estava instituído nas outras escolas. Existia uma, digamos que, um desejo de ofertar algo diferente. Já eram pessoas que vinham de uma história pessoal, em busca de algo alternativo. Então, assim, que não se inseriam, não se encaixavam no modelo tradicional de formação escolar pra seus filhos. Queriam realmente uma coisa diferente, uma coisa que olhasse pra criança com outro olhar. E aí a Pedagogia Waldorf fazia um pouco essa contemplação, de propor algo diferente (Entrevista IIC - 27/09/2005).

A mobilização e insistência de algumas famílias com filhos em idade escolar geraram, em 2001, a fundação da *Associação Apuá de Pedagogia Waldorf* para viabilizar a criação da primeira Escola Waldorf de Ensino Fundamental da cidade, a *Escola Waldorf Veredas*.

A Associação Apuá de Pedagogia Waldorf, órgão mantenedor da Escola Veredas, sustenta-se pela auto-gestão, sendo uma entidade de caráter educacional-cultural sem fins lucrativos. Está situada em uma zona rural¹⁴ de Campinas, atrás do Condomínio Alphaville I, é administrada com a participação voluntária dos pais e educadores através dos Conselhos de Sócios, Conselho Fiscal e das Comissões de Trabalho e Direção da Associação.

Em 2002, a escola estruturou-se, com muitos percalços ligados à legalização e sobrevivência, até que neste mesmo ano, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil, com sede em São Paulo, reconhece oficialmente o movimento de Campinas.

Os anos que seguiram foram dedicados à conquista do espaço físico, a legalização do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e posteriormente Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) junto à Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo; unificação com um outro Jardim de Infância, o *Recanto do Sabiá*; e a legitimação das instâncias representativas e de participação da Associação e da Escola.

¹⁴ A Associação Apuá de Pedagogia Waldorf está instalada no mesmo endereço da Escola que mantém: Rodovia Campinas-Mogi Mirim, km 115,5 – Sítio Três Poderes – Bairro Anhumas – Campinas, SP.

De acordo com informações do Plano Escolar da Escola Waldorf Veredas (2004), na década de 1990, os Jardins de Infância Waldorf, em funcionamento na cidade, deram sustentação e continuidade a esse projeto.

Em 2002 a Associação Apuá passou a buscar o reconhecimento social e legal da comunidade, bem como o apoio e respeito das instituições que representam o movimento da pedagogia waldorf no Brasil.

No mesmo ano, uma doação em dinheiro proveniente de uma organização alemã, possibilitou a aquisição de um terreno de 14.000 m². A articulação de 11 famílias que lideravam o processo, num período de apenas 40 dias, possibilitou a compra, planejamento, contratação de profissionais e construção do primeiro módulo da Escola Waldorf Veredas.

Em Março de 2003, com a escola em sede própria e oficializada pelos órgãos competentes, passou a funcionar com um número maior de famílias comprometidas com o projeto, totalizando 35 alunos.

Hoje, a primeira escola de Ensino Fundamental Waldorf da cidade conta com funcionários contratados, um Conselho Pedagógico (formado por professores), Conselho de Pais e uma Diretoria Colegiada e desenvolve suas atividades com um total de 119 crianças do Maternal até a quarta série.

No período matutino, são realizadas as atividades curriculares da Escola, com disciplinas como Trabalhos Manuais, Alemão, Eúritmia, Inglês, Jogos e Música, além das exigidas oficialmente. No período vespertino, acontecem reuniões pedagógicas e associativas, grupos de estudos Antroposóficos e turmas para atividades artísticas.

A Associação Apuá mantém ainda um projeto social com a finalidade de reciclar o lixo local e aquele trazido pelas famílias, em parceria com uma Cooperativa de Reciclagem da cidade.

Atividades como encontros, mutirões, festas, palestras, planejamentos e reuniões sistemáticas das várias instâncias têm garantido a participação e envolvimento com as atividades pedagógicas.

A interação entre pais e educadores chega a ser tão intensa que são formadas comissões mistas, para elaboração dos planos administrativos e pedagógicos de longo prazo. Isto permite prever quantos professores as novas séries exigirão, e como deverá ser o projeto específico para as salas.

Atualmente, a comunidade soma esforços tanto para aprimorar a qualidade pedagógica das séries já existentes, o estudo e a definição do currículo das séries que serão oferecidas nos próximos anos. Através do Planejamento Estratégico Coletivo e um Plano Arquitetônico Participativo¹⁵, com pais, professores, funcionários e parceiros, busca-se a coerência com o projeto iniciado.

A Associação Apuá é composta basicamente por famílias que matriculam seus filhos na Escola Veredas e fazem parte de projetos baseados na Pedagogia Waldorf.

A crença no trabalho coletivo é concretizada ao se associarem a uma instituição sem fins lucrativos e em regime de auto-gestão; escolherem anualmente seus diretores e conselheiros em assembléias; assumirem a co-responsabilidade financeira e jurídica dos projetos; participarem de comissões, mutirões, debates e grupos de estudo com opções claras contra os parâmetros do mercado, mesmo sabendo ciente de algumas desvantagens de curto prazo.

O que eu espero é que o ideal pedagógico continue sempre como a gente vê crescendo: formar homens livres e não formar profissionais para o mercado, atender demandas do mercado; formar pessoas que tenham condições de mudar o mundo e não que se moldem em função do que o mundo exige. Porque senão, o mundo nunca vai progredir, vai sempre ficar com a cara de nós, velhos (Entrevista IIIB - 25/08/2005).

¹⁵ Para a construção dos prédios que viabilizarão o Ensino Fundamental II e o estabelecimento de critérios gerais de ocupação do terreno, foram estabelecidas entre os pais, educadores e funcionários as diretrizes, passadas aos arquitetos interessados no processo através de encontros realizados nos dias 19/03 e 02/04/2005.

Capítulo 4

AS CONTRIBUIÇÕES DE NOSSAS ANÁLISES

No intuito de responder ao foco de nosso estudo, “o que leva os educadores a se envolverem coletivamente em projetos educacionais”, analisamos as entrevistas realizadas com os participantes dos Ginásios Vocacionais, do Programa Estágio Capacitação Docente e do Movimento de Pedagogia Waldorf de Campinas.

Para este capítulo (correspondente às terceira e quarta fases de nossa pesquisa) procedemos à análise qualitativa dos três projetos, considerando principalmente as contribuições fornecidas pelos entrevistados em cada uma das categorias.

Após as considerações dos entrevistados sobre cada uma das categorias que seguem, traçaremos uma Síntese, com o objetivo de integrar os estudos sobre o problema apresentado. Esta síntese, nada mais é que nosso esforço na busca de pontos comuns, sem a pretensão de tirar conclusões que sirvam para qualquer tipo de projeto.

Neste trabalho nos restringimos aos dados diretamente ligados à participação coletiva na intenção de analisar os elementos que favorecem ou dificultam o envolvimento dos educadores.

É importante salientar ainda que as 19 entrevistas realizadas, além da extensa bibliografia que existe sobre o tema, apontam para a necessidade de

outras leituras, inclusive pela riqueza das experiências e pela contribuição de cada projeto para a história da educação no Brasil.

Como já destacamos na Introdução deste trabalho, os entrevistados foram selecionados considerando a área de formação de cada um, de forma que pudéssemos compor um conjunto abrangente a partir de uma visão interdisciplinar.

Os sete entrevistados dos Ginásios Vocacionais tiveram como formação principal Educação Física, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia, Magistério, Psicologia, Geografia e História sendo que a maioria fez especializações na área, um chegou a fazer o doutorado em Educação e outro pós-doutorado. Os entrevistados ocuparam cargos como professores, supervisores das áreas de Estudos Sociais, alimentação e audiovisuais, além de direção.

São profissionais que passaram por várias instituições de ensino após a experiência em questão; em sua maioria já estão aposentados em suas funções, mas ainda desenvolvem atividades profissionais relacionadas ao ensino; todos estiveram ligados aos Vocacionais durante mais de cinco anos.

Em relação ao Programa Estágio Capacitação Docente, tivemos a oportunidade de dialogar com sete professores do Ensino Superior, todos ainda atuantes, em sua maioria na própria Unicamp. Os entrevistados são doutores das áreas de Matemática, Engenharia, Letras, Química, Farmácia, Bioquímica, História, Geografia e Pedagogia. A maior parte atuou como membro da Comissão Supervisora ou professor no PECD, durante a maior parte do tempo em que o programa foi desenvolvido.

Já as entrevistas sobre o Movimento de Pedagogia Waldorf foram realizadas com cinco profissionais graduados em Engenharia, Psicologia, Pedagogia, Biologia e Fonoaudiologia. Todos têm especializações relacionadas à Pedagogia Waldorf e estão envolvidos no projeto desde o início, seja como pais, professores ou gestores.

A análise que segue já pode ser considerada bem sucedida, apesar de suas inúmeras limitações, porque serviu para enriquecer nossa experiência

pessoal e profissional, além de trazer elementos para projetos futuros. Esperamos que possam servir também de contribuições para a formação de outros professores e gestores educacionais, como nos propomos no início.

4.1 A história da participação pessoal no projeto

Vocacionais

As entrevistas sobre os Ginásios Vocacionais apontaram que o projeto atraía a atenção dos educadores que buscavam algo diferenciado em Educação, pela proposta e pelas condições de trabalho. O diferencial da proposta estava no fato de tudo ser planejado coletivamente. A respeito das condições de trabalho, o contrato era de tempo integral, independente do número de aulas ministrado. Na carga horária já estava contemplado o tempo para planejamento, reuniões e avaliações. Mesmo assim, todos foram unânimes em afirmar que a dedicação e envolvimento iam além do previsto. A renovação do contrato estava vinculada a uma avaliação anual.

Os profissionais, em sua maioria foram convidados a participar da seleção por pessoas conhecidas. A seleção era constituída de um treinamento, em que eram passados os objetivos, os princípios de uma gestão democrática e conseguia-se o envolvimento dos selecionados, além de poder redirecionar a pessoa para outra área de atuação.

Trabalhar no Vocacional constituía uma oportunidade de fazer algo diferente em Educação. Os setores de apoio, por exemplo, eram integrados ao processo pedagógico e alguns funcionários eram registrados como professores especialistas e outros ainda como temporários. O perfil dos selecionados era de professores jovens, em início de carreira, manifestava confiança e até admiração em seus líderes.

A seleção de professores das unidades de Ensino Vocacional era feita entre os inscritos das várias cidades. Abriam-se editais, possibilitando-se a arregimentação de interessados entre professores novos, sem muito tempo de exercício no magistério, e de professores efetivos da rede estadual, os quais, para fazer o curso inicial, se beneficiavam de comissionamento. A capacitação do pessoal se desenvolveu através de um primeiro curso de aproximadamente quatro meses, na sede do Serviço do Ensino Vocacional, período no qual, além de aulas e dos grupos de estudo, participavam das pesquisas de comunidade e faziam estágios de uma semana em dois Ginásios Vocacionais. O estágio da primeira turma foi feito nas Classes Experimentais de Socorro. Nos cursos de capacitação que se seguiram a este primeiro, os professores selecionados para integrar o quadro docente de um Ginásio Vocacional eram avaliados segundo seu aproveitamento nos cursos, nos estágios, seu interesse e disponibilidade para viver em qualquer das cidades onde havia Ginásio Vocacional (MASCELLANI, 1999, p.93)

PECD

Os entrevistados do Programa Estágio Capacitação Docente revelaram que dele participava quem tinha interesse em aprimorar a docência e a formação do professor; quem estava compromissado e acreditava que o ensino tinha que ser aprimorado; quem se incomodava com algumas questões do ensino e sonhava em algum dia realizar um projeto semelhante; quem queria fazer melhor; que sempre gostou de idéias inovadoras; quem queria dar ou aproveitar a oportunidade de uma experiência didática.

Para alguns, a iniciativa tinha algo de desafiador, uma vez que não havia contrato e não resultava em créditos acadêmicos para os professores participantes. Quem se aposentou durante o programa continuou atuando, de forma a reafirmar que o compromisso se dava por se tratar de um projeto sério e da formação de bons professores universitários.

Alguns dos participantes tinham sido objeto de uma tese de doutorado sobre os cursos diferenciados da Unicamp (de Maria da Glória Pimentel, ex-Supervisora da área de Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais).

Um deles inclusive aponta a importância de sua militância política de resistência à ditadura como algo que influenciava sua sala de aula.

Eu já vim pra cá inclusive, sabendo que eu era acompanhado pelo DOPS. Eu tinha irmão já falecido político. A situação era muito melindrosa do ponto de vista de vivência de cidadania. Eu comecei uma militância, inclusive fora da Universidade. Militância política mesmo, de resistência à ditadura. Mas era um negócio muito velado. Mas era muito mais de entender o que se passava com os desaparecidos políticos. Eu tinha um irmão que tinha sido preso, tinha sido maltratado, foi exilado, depois a gente ficou aguardando... depois foi morto, torturado, aqui no Estado de São Paulo... Mas de certa forma, esta expectativa influenciava, porque a minha sala de aula sempre foi mais do que conteúdo. Não sou só professor. Sou cidadão, sou pai, sou uma pessoa que está aqui tentando fazer a diferença. Agora, a mudança radical de vida começou quando eu vim pra pós-graduação, a partir do momento que eu fiz a releitura de textos de sociologia em geral (Entrevista IID - 20/04/2005).

Os objetivos do programa, seu processo de acompanhamento e a avaliação constante propiciavam a interação e a troca de experiências.

Waldorf

Os educadores do Movimento de Pedagogia Waldorf contam a própria história de participação no projeto a partir da necessidade de trazer os Seminários de aprofundamento sobre Antroposofia para Campinas. Preocupados com a continuidade na formação de seus filhos, trouxeram cursos e profissionais de São Paulo, aproveitando que uma escola daqui estava repensando sua referência metodológica. Ao mesmo tempo, outras pessoas que já tinham formação relacionada à Pedagogia Waldorf lutavam para solidificar a iniciativa dos Jardins de Infância que lutavam para sobreviver e mantinham a reflexão viva por meio de um grupo de estudos.

Problemas com legalização, a postura muito informal, doméstica e a dificuldade de conciliar a própria vida pessoal com o projeto, acabaram gerando conflitos internos e mudança de endereço. Nesse processo, alguns dos entrevistados se afastaram do Movimento e voltaram posteriormente, por confiar na Pedagogia e por terem afinidade com o que ela oferecia.

Outro motivo para continuar apoiando o Movimento era uma acentuada insatisfação gerada pelas propostas educacionais das outras escolas, o que levou um determinado grupo inclusive à opção de repetir um ano na formação de seus filhos, ao retornarem à Pedagogia Waldorf após um ano em uma escola tradicional.

Dentre os objetivos pessoais se destacavam o desejo de ter uma escola de ensino fundamental Waldorf para os filhos e o desejo de fazer o Movimento ser implementado na cidade.

No caminhar da história, a situação do Jardim leva dois dos entrevistados a pedir um terreno emprestado à família, colocar dinheiro do próprio bolso e pensar a estrutura para uma Associação. Em meio à denúncia dos vizinhos e a necessidade de se emitir Nota Fiscal, o grupo decide formalizar o projeto, reunindo-se sistematicamente apesar do número pequeno de participantes (por vezes, dois ou três mais comprometidos).

Para que o movimento tomasse corpo por meio de uma Associação que viabilizaria a fundação da escola de ensino fundamental, freqüentemente não sabiam o que fazer, onde ou como proceder. Porém, nas entrevistas são destacados vários exemplos de confiança entre os mais amigos (assumindo papéis de fiadores ou responsabilidades em nome dos demais). Por outro lado, o grupo mais idealista e os que demandavam escola para os filhos eram considerados como a retaguarda do projeto.

4.2 Os objetivos pessoais e do projeto

Vocacionais

A maioria dos objetivos pessoais apresentados sobre os Ginásios Vocacionais parece se confundir com os objetivos do projeto. A partir do treinamento inicial os objetivos institucionais eram esclarecidos e os selecionados

acabavam por envolver-se no processo de tal forma que muitos acabaram redirecionando o percurso profissional.

Aquilo ficou, marcou. Ah, foi o melhor tempo da minha vida. Foi muito bom pra mim pessoalmente, sabe; eu cresci muito lá. Nossa, eu me formei; fui dar aula em uma escola. Cheguei lá, a efetiva falou assim pra mim: “siga isso assim, assim...” Aí eu comecei a dar aula do jeito que ela queria. Se não fosse o Vocacional, eu ia ficar assim não sei quanto tempo (Entrevista IB - 21/07/2005).

Para muitos, era a oportunidade de se trabalhar efetivamente pela primeira vez com planejamento e objetivos.

Havia um sonho, utopia – ou ingenuidade, talvez – acreditávamos que iríamos mudar a educação em São Paulo e no Brasil, que estávamos semeando para o futuro (Entrevista IG - 04/11/2005).

Os participantes acreditavam na proposta e a experiência foi descrita como apaixonante, ideal para a educação naquele momento. Permitiu também realizar algo fora do convencional, além de ampliar a visão de mundo e de educação daqueles que participaram.

Foi considerado como um elemento de descoberta vocacional, uma oportunidade de realização, de crescimento pessoal e humano. A maioria dos envolvidos afirmou que a experiência marcou e mudou o rumo da vida pessoal e profissional.

A avaliação estimulava a melhoria constante dos profissionais e do processo em si. Os participantes se sentiam desafiados a desenvolverem-se, a estudar, aprender.

Todos os entrevistados esperavam a expansão e não a interrupção, principalmente da forma abrupta como ocorreu, o que causou indignação em alguns momentos.

Tinha-se a possibilidade de interagir com os visitantes e, aqueles que ocupavam cargos de supervisão trocavam experiência também com as outras unidades.

Os objetivos institucionais, inspirados em experiências internacionais, tinham uma tônica brasileira, mais social e comunitária. A proposta era de formação integral; formação do sujeito consciente da realidade (a partir da própria comunidade) e conhecedor de si mesmo.

Alguns entrevistados manifestam desconhecimento das intenções políticas de profissionalização, apesar de outros desconfiarem e admitirem preocupação com a formação da mão-de-obra.

Se houve esse interesse de algum grupo político ou do governo ou do empresariado, que o nosso serviço se prestasse à formação de mão-de-obra, se houve, explicitamente, a gente nunca soube. Mas havia esse temor. Nós não queríamos que acontecesse justamente isso; treinar mão-de-obra se opunha totalmente aos nossos objetivos, que era justamente formar um cidadão consciente, um cidadão com espírito crítico, com iniciativa, com responsabilidade e isso não está de acordo com treinamento de mão-de-obra. Talvez esse fato tenha também causado insatisfação de alguns setores. Porque havia um tipo, não sei se era o MEC-USAID, um convênio entre o Ministério da Educação e aquele programa dos Estados Unidos. Houve sim, mas o vocacional não se prestou a isso. Talvez isso possa ter contribuído para agravar a crise (Entrevista IC - 11/08/2005).

A história relatada indica que os educadores aproveitaram-se das condições para dar um outro sentido ao projeto e para ampliar a orientação vocacional. No próprio nascimento oficial do projeto, na passagem das classes experimentais de Socorro para a implementação dos Ginásios Vocacionais, teria havido uma ruptura na linha pedagógica, conforme conta um dos entrevistados.

O treinamento é um elemento muito citado por todos, pois dava as diretrizes enquanto a prática aprimorava o *modus operandi*. Percebeu-se ainda um crescimento do projeto ao longo dos anos. As linhas gerais foram discutidas e aperfeiçoadas com a participação dos primeiros educadores. A pesquisa em cada

comunidade e os dados sobre o perfil dos alunos, subsidiaram a organização do programa.

Tudo era aproveitado como elemento de formação, inclusive os momentos de refeição e recreação. Há de se destacar também que o projeto configurou-se como um pólo de formação do professor em exercício e aprendizado construído pela interação entre teoria e prática.

PECD

Alguns entrevistados sobre o Programa Estágio Capacitação Docente, declararam a intenção de utilizar-se do projeto como objeto de análise para entender, conhecer as dificuldades e aprender mais sobre a docência. Além disso, tinham o intuito de levar pesquisa para sala de aula; entender os colegas com problemas; gerar dúvidas, questionar, retroceder na formação dos doutorandos.

Dentre os objetivos pessoais, afirmaram ser um sonho, uma questão de valor e de preparação dos doutorandos para a docência. Os entrevistados destacaram também o desejo de trabalhar com educação e de se conseguir um perfil de melhor qualidade no que se refere à docência. Em outras palavras, a preocupação principal era a de contribuir de maneira diferenciada com a formação dos professores. Outros não esperavam nada além de estar construindo algo novo.

Enquanto alguns quiseram ajudar na implantação, outros esperavam participar do processo de aprendizagem; interagir com os membros da equipe, trocar experiências e aprender mais, além de vê-lo continuar como projeto de formação, crescer e encontrar o respaldo político.

Quando o programa foi substituído pelo PED (Programa de Estágio Docente), um dos participantes se propôs a resistir usando alguns materiais e dinâmicas do PECD de forma clandestina, dizendo-se gratificado e confiante no processo desenvolvido pelo programa anterior.

Nem tudo, porém, parecia definido de imediato. As regras iniciais foram alteradas. Uma das inovações de percurso foi o fato dos doutorandos passarem a assumir totalmente as aulas nos cursos de graduação, desde que estivessem relacionadas com seus projetos de doutorado.

Para alguns, os objetivos estavam claros, foram insistentemente divulgados. Existia, porém, a desconfiança de que alguns se faziam de desentendidos e utilizavam o PECD como monitoria. Há menção de relatórios, inclusive, que apontavam a falta de consciência de alguns orientadores ou mesmo a utilização do projeto para cobrir algumas deficiências internas.

Agora o que nós vimos é que muito dessas experiências tapavam o buraco de deficiências de algumas unidades, ou de alguns profissionais que estavam lá e detestavam (não diziam isso literalmente), mas era a oportunidade que eles tinham realmente de se verem livres de determinadas atividades, que pra eles não eram livres (Entrevista IID - 20/04/2005).

Para o grupo em geral, a idéia foi muito boa. Em síntese, foi uma forma de colocar o aluno de pós-graduação dentro de uma sala de aula para ser professor; uma prática de extensão universitária que permitiria aos alunos, desde cedo, a conviver com outras questões, a vivenciar outras experiências.

Foi visto ainda como uma atividade a ser priorizada dentro da Universidade e reforçou-se que não se tratava de ter novos auxiliares para corrigir exercícios e provas, mas sim um elemento a mais na formação do (futuro) professor. Isso se dava através da experiência de preparar, modificar e/ou ministrar um curso na Unicamp sob a tutela de um professor profissional. Os encontros sistemáticos promovidos pela Comissão Supervisora serviam para tirar as dúvidas que se tinham a respeito.

O doutorando envolvia-se mais quando lhe era transferida real responsabilidade como professor, ou seja, quando lhe era permitida a docência plena, no que se refere à preparação e ministração de aulas, confecção e correção de provas e pleno contato com os alunos, ficando o orientador do estágio realmente como um orientador ou supervisor (Entrevista IIB - 16/03/2005).

Waldorf

Para os educadores do Movimento de Pedagogia Waldorf, o projeto surgiu de um grupo de pessoas que se aprofundavam sobre Antroposofia e queriam os filhos estudando em uma escola Waldorf.

A impressão que tivemos durante as entrevistas é a de que os objetivos revelados pelos entrevistados se mesclam com os desafios do momento. Nesse sentido, aparece o desejo de que as coisas sejam realizadas de forma mais profissional, seja feita uma auto-análise, tenham-se os pés no chão e que haja transparência por parte dos professores.

Há também a esperança de que o ideal pedagógico continue crescendo. Esse ideal é traduzido por um de nossos entrevistados em: “formar homens livres e não profissionais para o mercado; formar pessoas que tenham condições de mudar o mundo e não que se moldem em função do que o mundo exige; juntar o idealismo pedagógico com a parte pragmática; fazer aquilo que é pedagogicamente bonito, funcionar no mundo de verdade” (Entrevista III B).

Percebemos nos entrevistados, que inicialmente havia algumas intenções profissionais. O contato com a prática, as dificuldades do processo e as próprias limitações, no entanto, constituíram-se num processo de descoberta das próprias afinidades e mesmo do que se podia fazer dentro de um movimento mais amplo. Nesse sentido, uma das entrevistadas, revelou de modo particular o papel da própria formação no processo de participação coletiva.

Além de ter esse impulso natural, a Pedagogia Waldorf me mostrava algo que me fazia muito sentido; eu já tinha tido uma educação muito Waldorf; nasci num contexto muito apropriado pra esse tipo de imagem, nessa visão, nessa vivência do conteúdo; vivi muito essa coisa do coletivo; isso tudo foi ganhando muito sentido e foi fortalecendo; me sentia muito compreendida nesse mundo. Outra coisa é a visão da Pedagogia Waldorf, da sua proposta, no sentido de formação integral do ser humano. Depois que eu fiz o Seminário, houve uma estruturação em mim realmente, mas precisou primeiro acontecer muita coisa; teve os ganhos da consciência, de perceber e ter vivido nas entranhas, as dores e as alegrias de ter trilhado esse caminho. A escola Waldorf foi o sonho que realizei na minha vida; uma experiência riquíssima para meu crescimento, pra minha conscientização enquanto indivíduo, para meu amadurecimento como pessoa dentro de um movimento coletivo (Entrevista IIIC - 27/09/2005).

O empenho e a crença pessoal no projeto também foram muito destacados nas entrevistas, como um elemento necessário para um resultado e envolvimento de outras pessoas.

Dentro desse processo de crescimento de si e do projeto, as pessoas manifestaram que, por momentos, se sentiam em simbiose com o Movimento, não se dando o direito de não estar presente, de não participar de algumas ações ou mesmo de delegar a outros. Sentimento este que, à medida que foi se dando o amadurecimento do trabalho coletivo, deixou de ter sentido, pois se tornou necessário confiar mais no grupo, nas outras pessoas que foram chegando.

Para outros, a formação acadêmica parecia não ter sentido, estar deslocada da vida e dos próprios anseios. Uma viagem, um livro, um curso, foram alguns dos elementos citados como desencadeadores para a participação mais efetiva.

Ao mesmo tempo, como o Movimento é considerado inicial ainda, os entrevistados revelam a necessidade de vê-lo efetivado através da solidificação da escola de ensino fundamental.

Outro objetivo apontado com insistência é a necessidade de realização de um trabalho social. Uma entrevistada, ao referir-se aos desafios da realidade brasileira, revelou inclusive o sonho de não precisar mais trabalhar pelo salário e poder se dedicar inteiramente a um projeto social.

Os objetivos pessoais parecem dar suporte aos sacrifícios realizados nos momentos de solidão, ao ter que tirar do próprio bolso os recursos para a implementação do projeto, além dos desafios de convivência em grupo.

O retorno daqueles que se afastaram em algum momento deu-se pela confiança na Pedagogia e todas as coisas que ela oferece e que as outras instituições pareciam não oferecer.

Existiam três objetivos que eu identificava: “quero escola para meu filho”; “quero uma escola, independente de ser para meu filho ou não; para educar”; e outro, “quero um lugar pra trabalhar”. Eu percebia esses três movimentos (Entrevista IIIB - 25/08/2005).

Os três objetivos acima parecem permear todo o Movimento. Para uns, as prioridades não eram os próprios filhos, era para se ter uma Escola Waldorf em Campinas. A maior parte dos esforços aparece voltada para a estruturação da escola de ensino fundamental.

Esse movimento exigiu inclusive a organização de uma Associação, em que inicialmente o casal proprietário do Jardim Waldorf assumiu Presidência e Vice-Presidência, além de se deslocar para a escola que estava nascendo e deixar as professoras passando a idéia para os pais. Todo esse processo relacionado ao Jardim foi visto como a semente para uma escola de ensino fundamental. No momento, porém, de se criar a escola, um grupo desistiu e formou uma nova escola infantil.

De acordo com os próprios donos do Jardim, a idéia de concorrência nem chegou a acontecer porque se criou uma cisão tão grande, que passaram a ser dois grupos totalmente independentes. Mais tarde, esse grupo se uniu à escola já formada, repetindo o movimento que aconteceu com algumas pessoas em particular.

Para uma das entrevistadas, aquele que monta uma escola para seu próprio filho, muitas vezes, abandona o projeto. Pela impressão passada pelos entrevistados, são muito poucos os que se engajaram no movimento porque queriam uma escola Waldorf em Campinas, independente de terem filhos ou não.

A intenção de se montar uma Associação para viabilizar a escola de ensino fundamental aparece nos inícios dos primeiros grupos de estudos sobre Pedagogia Waldorf na cidade, segundo revela uma das entrevistadas. O projeto, no entanto, pareceu sustentado por um grupo muito idealista e pouco pragmático; ficava muito no mundo do sonho e na mão de poucos.

Quem encarou o Movimento como um meio de vida, uma atividade profissional, pôde dar maior suporte ao projeto e teve o reconhecimento dos demais. Os outros tinham suas necessidades pessoais e o projeto aparecia como uma iniciativa paralela a todos os outros compromissos da vida; era uma atitude mais idealista e de uma formação pessoal, cultural, que vislumbrava algo diferente do que estava instituído nas outras escolas; um desejo de ofertar algo diferente.

O perfil dos envolvidos compunha-se de pais e professores que vinham de uma história pessoal, em busca de algo alternativo; não se enquadravam no modelo tradicional de formação escolar para seus filhos e revelavam uma certa insatisfação às propostas oferecidas. A pedagogia Waldorf parecia dar a resposta às inquietações, propor algo diferente.

4.3 Avaliação – os pontos favoráveis e os desafios

Vocacionais

A avaliação realizada pelos integrantes dos Ginásios Vocacionais aponta, como favorável ao envolvimento dos educadores no projeto, os objetivos claros; as condições e o tipo de contrato de trabalho (período integral com horas garantidas para planejamento, reuniões semanais e avaliação); flexibilidade no horário; encontros entre as unidades; visitas à comunidade; reuniões por séries e disciplinas.

O que me encantou no Vocacional: a) a possibilidade de trabalho integrado, tendo temas extraídos do contexto sociocultural como centro; b) a percepção de que se tratava de um PROJETO a ser desenvolvido a longo prazo, isto é, no mínimo, em 4 anos; c) a liderança (com braço de ferro) da Profa. Maria Nilde Mascellani, coordenadora geral; d) o fato de se trabalhar com planejamento – planejamento como atitude e não como mera entrega de planos de ensino (Entrevista IIG - 04/11/2005).

Além disso, havia a possibilidade de participar intensamente, por meio de uma organização baseada no contrato, na eficácia, no trabalho coletivo interdisciplinar e no treinamento em serviço. Havia liberdade de expressão;

possibilidade de se desenvolver, principalmente através dos estudos em grupo. O clima nacional e as influências teóricas, o treinamento semestral, a avaliação anual vinculada ao contrato, a supervisão das áreas, a equipe jovem e composta majoritariamente de solteiros, além da moradia comum em repúblicas, mantinham todos entusiasmados e motivados para irem além do próprio contrato.

O trabalho em torno do processo pedagógico era possibilitado pelo fato de os alunos estarem na escola período integral; ter sido feita uma pesquisa sobre as comunidades; os levantamentos realizados a cada bimestre; o perfil dos estudantes; as fichas de acompanhamento; o gráfico de escolaridade; a auto-avaliação; classes pequenas; a permanência da equipe com as mesmas turmas durante um longo período; o plantão dos educadores no refeitório e durante a recreação; o processo político interno (eleições entre os estudantes).

O acompanhamento dos alunos era realizado com o apoio direto da orientação educacional, tendo os funcionários inseridos no processo pedagógico, pela forma como eram constituídos os serviços de apoio, pela necessidade ou disposição em participar em tudo.

A satisfação dos alunos e a qualidade do trabalho eram garantidas pelos Estudos do Meio, acampamentos, ação comunitária, iniciação técnica, participação ativa dos pais, as trocas entre os profissionais e entre as unidades, assim como o planejamento e reuniões abertas à comunidade.

Os desafios apontados pelos educadores dos Vocacionais concentram-se no respeito às diferentes formações dos alunos, nas dificuldades para se adaptar a uma proposta renovada e a um outro tipo de relacionamento. Para alguns, entender o processo todo, perceber e acompanhar o que estava acontecendo no mundo também não era fácil.

Por outro lado, os professores se esforçavam na preparação das sínteses a serem apresentadas aos pais no final de cada bimestre; buscavam inserir seus projetos na Plataforma Pedagógica da Classe; criavam seus próprios recursos em meio às precariedades das estruturas físicas e materiais do início. Após o fim da experiência nos Vocacionais, atuaram em outras escolas diante da diferença de

formação que havia entre os professores, com a mesma compreensão e tolerância exercidas anteriormente.

Para os dirigentes, era preciso responder aos questionamentos da rede pública comum; levar a experiência para outras escolas; manter atitude científica sem se considerar superior; desenvolver atitudes de diálogo e principalmente, articular-se com as autoridades militares. A existência de um grupo mais novo, as denúncias de educadores que não conseguiam crescer na estrutura, o clima de neurose política, fantasia e imaginação por parte dos militares e das pessoas que os apoiavam, eram componentes de uma época histórica conturbada.

O esforço de aprender a trabalhar em grupo, de posicionar-se politicamente, era coordenado com rigor. Um exemplo disso aconteceu em Americana, no final de 1963, quando 18 professores da unidade foram dispensados porque haviam aderido a uma greve geral do magistério paulista, contrariando as ordens da Coordenadora.

As dificuldades eram agravadas com a mudança constante de Secretários da Educação (9 em 8 anos). Como o projeto chamava atenção na comunidade, havia também resistências, uma vez que na época tinha-se a tendência de confundir disciplina com autoritarismo e formação social com formação de subversivos.

Por fim, o pior dos desafios para a vida pessoal e familiar de cada educador envolvido foi o processo de Inquérito Político Militar (IPM) com a intervenção militar, fichamento de todos e reclusão dos coordenadores.

PECD

Quanto ao PECD, os pontos favoráveis destacaram o fato de se constituir de fato como projeto, ser voluntário e contar com um ambiente amistoso. Outro fator era a possibilidade dos doutorandos assumirem as turmas como professor, sendo que o professor efetivo deveria ser orientador ou supervisor. Nesse processo, o pós-graduando era monitorado, havia reuniões periódicas e discussões on-line com todas as áreas. Os alunos se automotivavam; estabelecia-

se um espaço rico de aprendizado, em que muitos dos desafios enfrentados pelos orientadores em suas experiências profissionais se repetiam no projeto e apresentavam-se comuns aos diversos institutos. Havia diversificação de problemas e de atitudes, possibilitado pela convivência de profissionais das diversas áreas.

Para muitos, era um projeto que não deveria ter acabado, principalmente porque havia testemunhos de alunos que diziam ser tudo o que gostariam de fazer; a maior experiência da própria vida.

Em síntese, era a oportunidade de viver a experiência da regência de uma disciplina na Universidade, com o apoio multidisciplinar de profissionais, através de um programa inovador.

Os desafios que se apresentavam ao Programa Estágio Capacitação Docente referiam-se ao curto tempo e ao número pequeno de estagiários que o projeto atingia, elitizando-se e transformando-se em um processo caro, quase impossível de sobreviver. Além disso, o público atendido era tido como bastante exigente.

O fator voluntariado foi questionado por um dos entrevistados, considerando-o não totalmente livre e de espontânea vontade, pois havia as bolsas que eram fornecidas aos estagiários.

Constataram também resistências, seja por parte de alguns docentes que utilizavam os estagiários como auxiliares, seja daqueles que acusavam o programa de utilização de mão-de-obra mais barata e temporária ou mesmo de algumas unidades que acreditavam ser melhor aproveitar o tempo para a produtividade exigida.

Por outro lado, como algumas turmas acabavam gostando mais dos doutorandos que do próprio professor titular, o que gerava um certo incômodo entre os professores. Certos orientadores também não queriam que os alunos assumissem suas aulas e escondiam dos alunos o que podiam ou não fazer.

Para outros, o projeto servia para camuflar as deficiências de algumas unidades ou de alguns profissionais, sem contar que a maioria dos orientadores dedicava pouco do seu tempo ao programa e alguns não se envolviam com o projeto de seus orientandos.

Do lado dos estagiários, a imaturidade e a insegurança diante dos conteúdos se somavam ao medo de não saber como enfrentar os outros alunos em sala de aula, que por sua vez, apresentavam rejeição inicial ao fato de terem aula com pós-graduandos e não com os professores efetivos.

Do lado político, o pró-reitor eleito que participava do projeto, parece ter contribuído com o fim do programa, que se para uns houve despreparo, para outros a discussão ficou restrita a poucas pessoas e a uma equipe que não foi ampliada.

Waldorf

As entrevistas realizadas sobre o Movimento de Pedagogia Waldorf de Campinas revelaram também nessa categoria uma certa mescla dos pontos que favoreceram e os que são desafios para o bom andamento do projeto.

Neste sentido, foi apresentada a necessidade se ter algumas pessoas que estudem profundamente para que a Pedagogia Waldorf deixe de ser vista como importada, adaptando-se às necessidades e à realidade onde a escola está inserida.

Para os entrevistados, os quais já têm alguns anos de envolvimento com o projeto, a Pedagogia Waldorf supera qualquer religião, qualquer pessoa; não é restrita aos aspectos externos como “usar mochila de couro, ser ou não ser vegetariano” (Entrevista IIIA). Para um deles essa compreensão provocou o crescimento do Movimento em Campinas.

Outra necessidade apresentada é a de ter alguém que conheça profundamente a Pedagogia para coordenar, fazer a tutoria e ajudar o grupo a focar o objetivo maior. Alguém que não esteja tão envolvido nos problemas do

cotidiano e que tenha a formação necessária para poder organizar o Movimento, auxiliar na organização; ter uma visão dos outros, de cada um e a visão do grupo. Uma coordenação de grupo, no âmbito social, de relações entre as pessoas. Entram aí, a comunicação clara, objetiva, quase como se estivesse tratando com crianças; o exercício do estudo em conjunto, do trabalho coletivo concreto.

Para os mais experientes isso tudo demanda um corpo econômico, material, administrativo que dê suporte ao projeto, assim como responsáveis legais, administradores e mantenedores das escolas, que conheçam a realidade do serviço ofertado. Para essas pessoas, é difícil criar o suporte educacional necessário com um corpo administrativo-financeiro-econômico separado de seu corpo pedagógico em termos de conhecimento.

O formato da gestão (associativa, privada ou qualquer que seja) não parece ser algo importante. O importante é não gerar expectativas de uma organização e de normas que não existem.

Por outro lado, foi destacada a existência de uma confiança muito grande na Pedagogia Waldorf, desde o início do Movimento. Tornou-se uma motivação mais ampla, no sentido de ser um caminho confiável, que muitas pessoas querem trilhar, investir e deixar a própria contribuição.

Os envolvidos revelaram uma identificação com o processo coletivo, manifestaram confiança nessa possibilidade, por mais que não tivessem experiências neste sentido; perceberam esse chamado e acreditam que seria difícil alguém permanecer dentro do Movimento sem essa disposição.

O trabalho em grupo é realmente muito prazeroso, porque um completa o outro. Isso, quando você está sozinho, não acontece. Aqui em casa era um paraíso, um verdadeiro paraíso, para as crianças. Agora, eu me sentia extremamente sozinha (Entrevista IIID - 11/10/2005).

Ao mesmo tempo em que as motivações internas aparecem como força para o grupo todo, muitos apontam o trabalho associativo como um processo doloroso.

A maioria dos participantes tem preferido pagar pelo serviço que fazer com as próprias mãos a manutenção da estrutura.

A existência de interesses pessoais aparece como facilitador para que as coisas aconteçam e as pessoas se encontrem. Isso favoreceu também que as pessoas conhecessem os movimentos que já aconteciam, outros seminários e cursos.

O Seminário Pedagógico que foi trazido para Campinas, hoje realizado em Jaguariúna, é tido como bem estruturado e uma das conquistas realizadas. O curso de Pedagogia Curativa¹⁶ também é fruto de toda essa história e do esforço de outras pessoas que, de alguma forma, estão ligadas ao projeto desde o início.

Dentre os desafios, aparecem a falta de maior profissionalismo e a clareza de uma meta comum. O que precisa ser discutido mais profundamente, acaba sendo deixado de lado por causa das emergências. Nesse sentido, o tempo para refletir tem sido muito curto em meio aos atropelos.

Foi apontada ainda a necessidade de liberdade para falar, principalmente na instância pedagógica. Para isso, é preciso saber qual é o papel dos pais na escola Waldorf; qual é o papel do corpo pedagógico; se ela é uma escola que tem uma mantenedora, qual é o papel da mantenedora.

O fato de haver poucas pessoas que conhecem profundamente a Pedagogia Waldorf na cidade é relacionado ao curto tempo do Movimento.

Principalmente, quando existia só o Jardim, a professora era quem atendia as crianças, lavava o banheiro, recebia dos pais, fazia as cobranças, tinha dor de cabeça, porque seu dinheiro era para pagar o aluguel da escola. Tudo isso, aparece na avaliação como um processo frustrante, onde poucas das pessoas presentes se prontificavam a resolver as coisas práticas, a colocar as próprias forças na busca de ajuda. O Movimento também acabou ficando muito no plano mental; muito pensado e pouco executado; por vários momentos quase se rompeu.

¹⁶ Proposta terapêutica e pedagógica baseada na visão antroposófica criada por Rudolf Steiner.

Outro aspecto destacado é a importância de a escola se apoiar sempre nos pais; de as coisas serem transparentes, claras. Ao mesmo tempo, o Movimento não pode estar apoiado nas famílias que querem apenas escola para os próprios filhos. Isso ajuda a perder a visão mais ampla, do Movimento mais amplo.

Nesse contexto, um outro aspecto apontado é a necessidade de se definir de quem é o Movimento. Os professores tendem a liderar o processo e atitudes assim causaram a impressão de o Movimento ser uma iniciativa de uma ou outra pessoa. Um outro erro apontado foi o fato de algumas pessoas colocarem dinheiro pessoal, o que favoreceu que os recursos não surgissem do grupo, provocando dificuldades na estruturação da Associação.

Acima de tudo, foram detectadas situações de atritos por questões pessoais e os objetivos comuns, de alguma forma, eram submetidos aos interesses particulares.

Indivíduos trazem individualidades distintas e quando eles se encontram, ficam patentes também as diferenças; lidar com as diferenças fica difícil; meta comum não é suficiente pra manter as pessoas unidas; as diferenças aparecem muito mais do que o amor pelo ideal (Entrevista IIIB - 25/08/2005).

4.4 As contribuições para a educação brasileira

Vocacionais

Ao serem questionados sobre o projeto no contexto da Educação Brasileira, os educadores dos Ginásios Vocacionais sentem que a experiência, abortada por intervenção dos militares, está ressurgindo. Juntamente com o resgate dos documentos, está se descobrindo que muita coisa que já era realizado nos Vocacionais vem sendo apresentada como se fossem inéditas.

Sobre a possibilidade de projetos semelhantes nos dias atuais, os entrevistados consideram inviável em termos de escola pública. Além de vontade

política e investimentos por parte do governo, são destacadas atitudes como dedicação, espírito de união e objetivos comuns. A situação pública atual, marcada pela rotatividade de professores, funcionários e diretores é um elemento que impossibilita a criação do vínculo que existia nos Ginásios Vocacionais. Todos admitem que tem muita coisa boa sendo feita, mas isoladamente; não há um projeto de educação que mobilize os educadores.

Além do trabalho coletivo, a participação de todos, do planejamento à concretização e avaliação dos trabalhos, levava os participantes ao envolvimento e compromisso total com o projeto. O professor mesmo procurava, ao mesmo tempo em que partia da instituição, o estímulo ao desenvolvimento. A formação do professor em exercício foi uma das inovações trazidas pelos Ginásios Vocacionais. Hoje, as condições de trabalho não proporcionam mais isso. O próprio professor tinha uma visão mais pertinente em relação a sua função.

Para os envolvidos, o projeto não foi compreendido pelo setor acadêmico da época e ficou entendido como uma escola que não ensinava conteúdo. Somadas as críticas pedagógicas, acadêmicas, às críticas que o vinculavam à esquerda subversiva, não houve como a sociedade civil defender a proposta.

Então, eu diria pra você que o Vocacional acabou como uma experiência subversiva de um lado e, do ponto de vista acadêmico, como uma proposta escolanovista, entendida neste sentido, como uma escola espontaneísta, que deixava o aluno fazer o que quer, quando quer, quando não quer. Quando não era nada disso. Pelo contrário, era uma escola muito orientada (Entrevista ID - 24/08/2005).

Porém, todos acreditam que a semente ficou, os testemunhos são dados pelos próprios ex-alunos nos encontros constantes com os educadores, além de o trabalho continuar em outras escolas por onde passaram os professores após o fechamento dos Ginásios.

Com o passar dos anos e com o agravamento da repressão política e principalmente estudando Paulo Freire, especialmente “Educação como Prática de Liberdade” tomamos conhecimento de que educação é um ato político. O conhecimento crítico da realidade nos levava ao desejo de transformá-la. Acreditamos que a liderança de

Estudos Sociais no desenvolvimento das Unidades Pedagógicas tenha favorecido essa compreensão [...] Ao final de 1969 muitos professores saíram do Vocacional e foram para as escolas onde eram efetivos e levaram a sua experiência para os mais diversos lugares, numa verdadeira “diáspora”. Eu era diretora de uma escola em São Paulo e para lá foram alguns colegas do Vocacional. Pudemos realizar um bom trabalho, envolvendo novos colegas. Como amizade, após mais de 40 anos mantemos uma forte relação com colegas e alunos (Entrevista IF - 24/10/2005).

Veja o grande número de ex-professores e ex-alunos trabalhando na área educacional. Veja os encontros sistemáticos de ex-alunos depois de 40 anos... Veja que os ex-alunos estão formando um memorial, com obras sobre o Vocacional (Entrevista IG - 04/11/2005).

Para os educadores, era um momento em que o Brasil parecia estar subindo e caiu de repente. Um período de grande efervescência educacional no Brasil e no mundo que ajudou a constituir esse projeto de Educação Integral, consciente, crítica e transformadora.

Para um dos entrevistados, “em nível nacional, estadual – não há clima para projetos inovadores” (Entrevista IG). Para ele, o mercado dá sinais de vencedor com “o neoliberalismo de fato implantado e a idéia de um projeto sério, voltado para o ser humano, foi descartada” e a disparidade social é tida como conseqüência da busca desmedida pelo lucro acima de tudo.

PECD

O PECD, por sua vez, ajudou a desenvolver muitas dimensões nos orientandos, principalmente a experiência docente; ajudou a mostrar que programas semelhantes são importantes, mas precisam de fundamentação, de coerência. Há os que defendem que poderia ser implantado somente onde há programas de doutorado de excelente nível. Outros acham que deveria ser obrigatório para todas as Universidades que tenham pós-graduação.

Foi visto como um ponto de reflexão e excelente projeto de formação de professores universitários, além de permitir a discussão sobre questões como

professor reflexivo, interdisciplinaridade, formação continuada, didática do conteúdo e fundamental, inclusive, ações do próprio programa que o substituiu.

Nas palavras de outros entrevistados, foi semente para mudar muita coisa dentro da Universidade. Após o PECD vieram outros projetos de graduação e a avaliação do professor ajudou a melhorar o ensino.

A preocupação com a produtividade gerou uma inversão de valores e deu um impulso diferente na hora em que a CAPES criou o PED. Há quem defenda que a CAPES deveria ter tido outra leitura, favorecendo que cada Universidade fizesse do seu jeito, para ser também um espaço de aproximação com o PECD.

Outro fator apontado é o fato de que o Brasil precisa de projetos como esse e ganharia muito se o mesmo fosse mais abrangente.

A motivação para projetos semelhantes existe e se concentra na idéia de preparação dos professores. Entretanto, um dos entrevistados deixou dúvida se hoje um projeto semelhante conseguiria vencer as barreiras dos convênios que trazem ganhos diretos aos envolvidos na Unicamp.

Enfim, o programa conquistou a confiança dos alunos de pós-graduação e, de fato, tornou-se um estágio e fortalecimento para a docência.

Waldorf

O Movimento de Pedagogia Waldorf de Campinas, no contexto da Educação Brasileira, é visto como uma “nova” forma de educar as crianças. Com destaque diante das Escolas Waldorf do Brasil, as pessoas que se envolveram na Pedagogia Waldorf de Campinas discordam de como se trata a Educação tanto na rede pública como na particular.

A legalização das duas principais escolas (de jardim e de ensino fundamental) aparece como um fato, não mais um sonho. Ao lado disso, praticamente 100% dos professores passaram pelos Seminários de Formação em Pedagogia Waldorf.

A cidade é considerada como a que teve tudo muito isolado e a vida foi levando essas pessoas a se juntarem. A história do Movimento é um pouco o retrato das pessoas que estavam envolvidas. Enquanto 50% ou mais das escolas Waldorf no Brasil são de cunho social, em Campinas, a experiência é basicamente composta de escolas de cunho privado, o que, para todos os entrevistados, se deve à realidade das pessoas que começaram essa iniciativa aqui. As escolas que começaram fortemente voltadas ao social são compostas por pessoas que já trabalhavam em realidades de cunho eminentemente público.

A experiência de ser coletivo tem fins específicos que une as pessoas ligadas à Pedagogia, mas desde o início já havia pessoas no grupo com a intenção de estender isso ao âmbito de atendimento social mais amplo. No entanto, de acordo com os entrevistados, não se adquiriu a força necessária para se concretizar. Para alguns, ainda falta fundamentação, muito trabalho e fazer a escola funcionar em todas as suas potencialidades.

Um ponto comum entre os entrevistados também é a afirmação de que se buscava uma proposta que desse um pouco mais de segurança em educação. As propostas das escolas tradicionais, centradas no intelectual abriam espaço para outras iniciativas.

O futuro que vislumbram para a Pedagogia Waldorf está atrelado a um movimento responsável no sentido da formação dos professores. O professor Waldorf é considerado a alma da escola e a formação dele parece exigir mais seriedade e empenho dentro do Movimento.

A maioria dos entrevistados apontou a necessidade de maior tempo de estudo no Movimento. Considera-se que muitos dos problemas enfrentados surgiram pela falta de base teórica e pela preocupação imediata de proporcionar escola aos filhos.

Para a entrevistada que discorda dessa posição, Campinas parece ter histórico acadêmico de Pedagogia Waldorf, até pelo fato de a cidade ter essa característica. Para ela, tudo aqui passa pelo mundo intelectual e primeiro o Movimento precisou ser muito pensado para poder se concretizar.

Por outro lado, esta mesma entrevistada vê que a Pedagogia Waldorf ainda é pouco conhecida dentro do curso de Pedagogia em geral, dentro do processo formativo dos pedagogos. Sua desconfiança é de que seu lado holístico, “que considera a parte energética da pessoa e sua vitalidade”, ainda dificulta sua entrada na Universidade (Entrevista III E). Ao mesmo tempo, desconfia que isso vai começar a acontecer. No entanto, precisará da coragem dos pesquisadores, além de uma nova linguagem.

Em geral, o desenvolvimento do projeto dentro da realidade educacional brasileira, aponta para um envolvimento mais social, maior participação na comunidade, além de entrar na academia e buscar uma formação mais fundamentada para seus professores.

4.5 A título de Síntese

Realizada a análise qualitativa, procedemos agora a uma síntese das contribuições com o objetivo de visualizar os pontos comuns e divergências entre os projetos.

Tal análise foi-nos importante no sentido de fornecer subsídios para as considerações finais desta pesquisa.

Em primeiro lugar, os três projetos reuniram educadores em busca de uma educação diferenciada com posicionamento declarado contra os apelos do mercado.

Em todos os casos, os integrantes são convidados por outros que, de alguma forma, já haviam tido contato com a proposta e perceberam a convergência dos interesses. Isto é, o posicionamento dos convidados ou, pelo menos, os seus interesses já eram conhecidos.

Cada um dos três projetos conserva características próprias e responde a um contexto através de seu estilo de gestão. Todos, no entanto, estão alicerçados

pela democracia participativa enfrentando resistências, principalmente internas. Tais resistências se manifestavam dentro da instituição através daqueles que não se envolviam totalmente com o projeto; aqueles que não participavam por terem ressalvas; aqueles que colocavam o próprio interesse acima dos objetivos do projeto; ou mesmo aqueles que “jogavam contra”, denunciando ou não defendendo suficientemente a proposta.

Os dois primeiros terminam com intervenções externas, ao tentarem manter uma certa autonomia. O terceiro continua com o desafio de sobreviver e de abrir-se socialmente, mantendo escolas formais dentro do sistema oficial de ensino.

Os três parecem ter começado sem a preparação necessária para os enfrentamentos do próprio contexto. Isto é, de acordo com os entrevistados, uma consciência mais profunda em relação às forças que incidem sobre os projetos poderia favorecer outro tipo de desenvolvimento. Consciência esta que poderia vir pelo estudo e uma organização política mais acentuada. Ao Movimento de Pedagogia Waldorf resta ainda a possibilidade de alcançar o amadurecimento devido para o momento do embate frontal pelo qual os outros passaram ou manter-se pequeno e imperceptível.

O processo de auto-avaliação dos Ginásios Vocacionais e no PECD parece ter acontecido tardiamente. O que nos remete à consciência mais profunda (citada anteriormente) e um processo de planejamento aliado aos objetivos que detectassem em tempo quais os enfrentamentos que estariam por vir. Para o terceiro projeto, esse é um caminho ainda a ser trilhado e que, se realizado através de uma séria auto-avaliação, pode indicar novas possibilidades, inclusive a partir da experiência adquirida pelos anteriores.

Todos os entrevistados expressaram estar buscando algo novo em Educação, antes de participarem de um projeto concreto, dando a entender que a participação pressupõe vivências e predisposições para a construção coletiva. Desde seu início o coletivo era uma opção, aperfeiçoada na caminhada, mas definida inicialmente. Isso supõe uma decisão dos participantes e adesão anterior.

Os dois primeiros deixaram como legado a importância da clareza de objetivos, construídos coletivamente, mas confirmados e divulgados de forma constante em momentos de formação e avaliação, além da necessidade de uma coordenação, que parece ser o desejado no caso da Pedagogia Waldorf.

As experiências vividas pelos integrantes dos grupos trouxeram contribuições significativas para a vida dos participantes.

Todos revelaram o desejo de que o projeto pudesse integrar as dicotomias e superar antagonismos: teoria/prática, social/individual, sonhos/realidade, pessoal/profissional.

Apareceu comum aos entrevistados um grau acentuado de insatisfação com o já estabelecido, com o tradicional. Os grupos foram constituídos como concretização de um ideal anterior, pelo encontro de expectativas individuais e projetos profissionais dos envolvidos. Através do encontro com outros, constituíram um grupo e se envolveram na concretização do sonho de mudança.

Todos declararam a necessidade de mais formação, de mais estudo, mais embasamento, mais profundidade em relação ao contexto vivenciado.

O público atendido pelos três projetos é específico e revela que a prática coletiva pode se dar em ambientes distintos: o primeiro, mais abrangente, era aberto ao atendimento de algumas comunidades, voltado aos alunos do ensino fundamental II, ensino médio e profissionalizante; o segundo, era restrito aos doutorandos de uma grande Universidade e destinado à fase final de um processo acadêmico que já havia eliminado a maioria; o terceiro, uma iniciativa particular, restrito aos integrantes de uma classe média, como confirmação ou continuidade de uma opção de vida familiar e pessoal.

Conforme a análise do material coletado, o terceiro projeto tem, pela frente, grandes e sérios desafios que não foram suficientes para a sobrevivência dos dois anteriores: clareza de objetivos, organização aberta a inovações, coordenação e liderança.

Em síntese, dentre os elementos comuns da participação pessoal dos educadores nos Ginásios Vocacionais, no Programa Estágio Capacitação Docente e no Movimento de Pedagogia Waldorf de Campinas, podemos destacar primeiramente a crença na possibilidade de se fazer algo diferenciado em Educação. Tal constatação nos remete à impressão de que existe uma utopia entre pessoas de diversas formações de que é possível transformar a própria realidade atuando em projetos educacionais formais.

Por outro lado, parece-nos importante considerar a presença de interesses pessoais com a participação nos projetos, seja para a realização dos próprios sonhos ou para objetivos mais específicos como: oportunidade profissional, trabalho, pesquisa, formação, educação dos próprios filhos.

A predisposição para o trabalho coletivo é um fator que parece ter origem no estilo de vida e de formação. A democracia participativa parece ser a dinâmica que melhor favorece o desenvolvimento do projeto comum.

As condições de trabalho são outro elemento que, se por um lado facilita o desenvolvimento do projeto, por outro, instiga a criar formas mais efetivas de participação. Quando as condições são positivas, as intenções políticas podem ser transformadas em instrumentos efetivos de emancipação; quando não o são, podem se transformar em desafios para a implementação da primeira condição para um projeto diferenciado, a gestão participativa.

Enfim, a análise dos três objetos revela-nos que a participação parte de um posicionamento social do educador e dá-se mediante a possibilidade de realização de uma utopia comum e dos interesses particulares que cada sujeito traz consigo.

Para nós, o elemento de destaque nestas três experiências refere-se justamente à crença em um projeto de formação. Por isso, os educadores se juntam, organizam escolas e estratégias educacionais. Por isso também, resistem e enfrentam resistências de toda ordem em busca dos próprios sonhos.

Ao buscar saber se os envolvidos tinham consciência completa dos objetivos constatamos que o processo de amadurecimento proporcionado pela

história de cada projeto foi favorecendo as descobertas de cada indivíduo e enriquecendo as iniciativas comuns.

A pesquisa bibliográfica e os depoimentos colhidos nos levam a concluir que os projetos educacionais estudados se complementam e apresentam-nos vários elementos que favorecem o envolvimento dos educadores em projetos coletivos.

As formas de resistência pessoais e dos próprios projetos coletivos refletem também os interesses que mobilizam os educadores à realização de seus sonhos. Sendo assim, interesse e resistência se destacaram para nós, como os principais elementos de tensão, a partir do prisma histórico-dialético.

Nosso principal aprendizado ao realizar esse estudo é de que, o posicionamento social dos educadores, tem muito a ver com a formação de cada um e passa a ser amplificado no encontro com outros que carregam em si a mesma utopia. E a utopia, que ainda parece mobilizar os educadores, é o desejo de um projeto educacional mais amplo, que ultrapasse as fronteiras locais e epistemológicas. É um pouco do que nos parece dizer os depoimentos selecionados:

Você vê pipocar alguma coisa aqui, outra coisa ali. Mas acho que em termos nacionais, em termos de realidade brasileira, não pode ficar só em uma coisa que pipoca aqui e outra que pipoca ali, tem que pensar mesmo em termos de projeto Estadual e Nacional. Então, acho que falta ainda mesmo na esfera pública, governamental, criar as condições para que as coisas aconteçam (Entrevista ID - 24/08/2005).

Se eu tivesse que me despedir nesse momento e passar para o departamento superior (risos) eu poderia dizer que foi assim, uma experiência riquíssima para meu crescimento, pra minha conscientização enquanto indivíduo, para meu amadurecimento de ser uma pessoa que faz parte de um movimento coletivo; quais são as dificuldades disso e o que isso exige individualmente... (Entrevista IIIC - 27/09/2005).

Éramos jovens e precisávamos nos unir para realizarmos com êxito aquele trabalho de tanta responsabilidade. No curso de Treinamento e na Universidade estudamos a importância de trabalho em grupo,

especialmente as características de uma liderança democrática e pretendíamos colocar em prática esses conhecimentos. Na equipe de direção nos ajudávamos e avaliávamos com frequência a nossa atuação (Entrevista IF - 24/10/2005).

Dele participava quem tinha interesse em aprimorar a docência, quem acreditava (como professor, aluno, membro da comissão, estagiário ou orientador) que o ensino tinha que ser aprimorado na Universidade, quem queria fazer melhor (Entrevista IIA - 11/03/2005).

Mudou muito minha visão de mundo. Tanto que lá em casa eu sou a única que pensa totalmente diferente do conjunto dos meus irmãos. Nós somos seis irmãos, mas eu tenho uma visão totalmente diferenciada, porque eu tenho uma outra visão de mundo; eu consegui fugir, eu consegui escapar daquela visão alienada que eles têm até hoje por força de uma educação alienadora (Entrevista ID - 24/08/2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta dissertação parece que tem muito a ver com minha própria história e aprendizagem.

Nasci no ano de 1966, em uma área rural de Santa Fé do Sul (SP), que, ao que se tem notícia, caminhava à margem do clima de ditadura militar em que vivia o país. Ali, a vida corria mansa, bem ao ritmo da natureza, fazendo jus ao lugar onde se encontram os Rios Grande e Paranaíba, dando origem ao Rio Paraná.

Nesse ano, paralelamente a minha vida, já estava em pleno andamento o primeiro projeto que me propus a estudar, os Ginásios Vocacionais. A ditadura militar havia obrigado vários educadores a se exilarem no exterior, dentre eles, Paulo Freire já se encontrava no Chile junto aos camponeses.

Em 1971, passei do mundo rural à realidade urbana, migrando justamente para Americana, onde acabava de ser fechada uma das mais importantes unidades dos Ginásios Vocacionais. Era a época do êxodo rural, incentivado pelo milagre econômico, quando o emprego nas tecelagens era farto e se beneficiava da mão-de-obra dos agricultores.

Em 1981, comecei os estudos em um Seminário Religioso, bem ao som do Rio Paraíba, onde me impressionava como tudo era detalhadamente planejado do levantar ao deitar, além dos trabalhos em equipe que incomodavam bastante no início.

No ano seguinte, fui para Pindamonhangaba, também no Vale do Paraíba, onde me despertei para o teatro e a música, comecei a tomar gosto pelo trabalho em equipe e pelos estudos. Ali, o clima despertado pelo apogeu da Teologia da Libertação ou as interpretações que chegavam por meio de alguns colegas mais velhos trouxeram também as tensões teóricas, conflitos e algumas despedidas.

Já no curso de Filosofia, na cidade de Lorena, foquei os esforços nos trabalhos de comunicação e nas reflexões políticas graças ao clima despertado pela Constituinte de 1988. A vida universitária parecia abrir-me um leito caudaloso a que outros ecossistemas seriam aos poucos incluídos.

Nesse período, iniciava-se em Campinas o Movimento de Pedagogia Waldorf, junto com o qual navegaria mais à frente.

Em 1999, já em São Carlos, participei ativamente na Pastoral da Juventude, em programas de rádio e comunicação comunitária e na construção da Lei Orgânica do Município.

Ao desligar-me da vida religiosa, nos inícios da década de 1990, comecei minha vida profissional em uma escola de educação básica de Campinas, na mesma cidade onde o Programa Estágio Capacitação Docente se iniciava.

Neste período a utilização de técnicas e ferramentas como o vídeo, possibilitou a aproximação com os jovens estudantes, além de me definir como um educador através da comunicação.

Nos anos seguintes, bolsas de estudo me permitiram aprofundar na área com o viés pastoral, através de uma pós-graduação em São Paulo e outra em Santiago do Chile, onde em seu tempo de exílio, Paulo Freire havia lecionado.

De volta a Campinas constitui família com uma comunicadora social que havia vivido toda sua infância e juventude às margens do Rio Paraná argentino. Aqui, foram intensificados os trabalhos como educador, em meio aos desafios mercadológicos e os conflitos trabalhistas do contexto educacional da década de 1990. Os trabalhos na educação básica e superior por meio da interação com

alunos, professores e dirigentes se davam através de equipes locais e com profissionais de várias outras cidades.

Nesse período também, uma outra especialização, agora em *Marketing*, colocou-me diante do posicionamento mercadológico da produtividade.

A experiência dolorosa do desemprego aconteceu no mesmo ano em que o PECD da Unicamp era substituído por um programa oficial da Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Ao mesmo tempo, outras margens se abriam para o curso de minha história. Nesse momento, se iniciavam os esforços para a primeira escola de ensino fundamental em Pedagogia Waldorf de Campinas, com a qual me envolveria voluntariamente no intuito de ajudar a construir uma nova proposta educacional.

Meu percurso de trabalho acadêmico chegou a PUC-Campinas que me proporcionou a possibilidade do aprofundamento científico através do mestrado. É o momento que me propus a entender o fluir de minha história e da história de outras pessoas que se esforçam em continuar navegando pelas águas, por vezes calmas e por ora turbulentas, da educação.

Nesse esforço, comparado a um rio que enfrenta barragens e desvios forçados, comecei a entender também os motivos pelos quais minha história pessoal confluiu com as histórias coletivas, na insistência de abrir caminhos. Sendo assim, passo a me expressar em terceira pessoa consciente de que já não estamos mais sozinhos, mas somos parte de um movimento maior e em sintonia com outros.

E nesse esforço de olhar a própria história sob o prisma coletivo, começamos a entender que para o Brasil de 1960 e 1970 não faltava ideal e consciência política, mas faltava a presença do próprio povo na condução do barco, conforme constata o pedagogo Paulo Freire.

A partir da década de 1980, os movimentos sociais e a sociedade organizada conquistaram muitos direitos, agora com uma participação mais

efetiva na Constituinte de 1988. Mas essa falta de raízes populares e as manobras políticas, fruto de acordos internacionais firmados principalmente no período da ditadura, foram minando os direitos promulgados pela Constituição Federal. A partir daí, o foco nos interesses do capital passa a desmobilizar as forças dos grupos e movimentos constituídos.

Os interesses do capital acabam, de certa forma, por acirrar a luta pela propriedade privada em detrimento dos interesses coletivos.

A introdução de uma cultura centrada na exploração do homem pelo próprio homem, colocou em xeque a luta pela democracia. Os próprios grupos que nasceram ao redor de uma causa nacional foram permeados por interesses pessoais que, aos poucos e de modo sistemático, comprometeram o movimento de resistência coletiva.

Nesse contexto, a partir dos anos de 1990 instituições como a escola e a Universidade vêm transformando seus objetivos mais amplos em preocupações operacionais. A luta pela sobrevivência frente aos apelos mercadológicos e as constantes avaliações, geram uma competitividade individualista, além de tensões internas.

Dessa forma, o cidadão não se sente mais representado em seus direitos, porque ele também já não confia na democracia representativa e vê-se alienado na luta pela própria sobrevivência. Hoje, no meio educacional, o posicionamento político-pedagógico de antes está desfocado por debates intermináveis sobre prestação de serviço, filantropia, responsabilidade social e extensão comunitária.

Ao invés de as instituições educacionais se constituírem como projetos sociais por excelência, freqüentemente optam pela competitividade e transformam as iniciativas sociais em argumentos de *marketing*.

Ao mesmo tempo, dentro do contexto neoliberal de incentivo ao individualismo, à competitividade, à eficiência, à produtividade, entre outros, surgem iniciativas que valorizam a cooperação, o trabalho em equipe e as utopias de uma participação efetiva, lideradas por pessoas que acreditam em uma outra lógica social que não a econômica.

Os questionamentos levantados pelos educadores, ao avaliarem a própria missão diante dos pressupostos neoliberais e interesses do setor produtivo, geram inquietações e provocam mudanças organizacionais que podem favorecer o exercício da democracia na educação. Caminham nesse sentido, algumas reflexões de Dias Sobrinho.

Nesse contexto, alguns projetos educacionais formais, apesar das amarras a que estão submetidos, lutam por favorecer o exercício de cidadania à medida que buscam desenvolver os princípios da democracia participativa. E nesse sentido, os projetos por nós estudados contribuíram para o objetivo de nossa pesquisa que era o de desvendar os elementos que favorecem o envolvimento de educadores, sem a intenção de generalizações.

Cientes de nossas limitações e das imperfeições de nosso próprio estudo, os projetos em questão apontaram-nos alguns pontos favoráveis ao envolvimento e à participação em projetos coletivos.

Em primeiro lugar, a utopia que cada educador carrega consigo ao navegar pelas águas educacionais, seus compromissos e objetivos de vida, parecem-nos característicos de uma determinada formação e se traduzem na maneira de pensar, agir, vestir-se, morar, conviver.

Pelos depoimentos colhidos ao longo deste trabalho, pudemos perceber que a história pessoal de cada um, constituída por um contexto maior, serviu como propulsor para a própria participação no projeto.

Dessa forma, a participação de um educador em um projeto não é uma opção deslocada de sua vida. De fato, para chegar a ser educador uma pessoa vivenciou muitas formas de educação em casa, na escola ou no meio social que moldaram o seu modo de ser.

A vida, os costumes, o tipo de instituição que freqüentamos, os movimentos dos quais fizemos parte, os valores cultivados, nos acompanham e acompanham nossos filhos desde a mais tenra idade e são fundamentais para as escolhas futuras.

A nosso ver, esse aspecto pode trazer contribuições significativas nos processos de seleção ou de convite para a participação em projetos educacionais, além de ajudar a entender que os projetos também podem morrer de dentro para fora. Isto é, pela ausência de motivação interna dos indivíduos.

Um outro elemento comum aos projetos analisados leva-nos a considerar a importância de uma gestão participativa.

Para nós, todos os envolvidos traziam consigo uma pré-disposição para o trabalho coletivo, para a vivência em grupo e se comprometeram a enriquecer-se através do convívio com os demais.

Nesse sentido, parece-nos fundamental a dissociação do coletivo com o informal, o espontâneo, o desorganizado, o inocente, o despreparado ou mesmo sem profissionalismo. As reflexões de Pistrak podem ajudar a aprofundar este aspecto.

De fato, os dois primeiros projetos deste trabalho ganharam visão e reconhecimento pela organização, estruturação, coerência, liderança e clareza de objetivos. A extinção deles parece ter tido mais relação com uma falta de análise do contexto e o despreparo diante dos posicionamentos internos (das pessoas e da própria instituição), assim como das forças externas que incidiam sobre os projetos.

A análise sobre os Ginásios Vocacionais e o PECD deixou expresso que nos projetos que mantêm a organização e o envolvimento dos participantes, a qualidade do trabalho toma impulso pela clareza dos objetivos e pelo contrato estabelecido.

O conceito de público-privado, sua relação com a continuidade ou não dos projetos coletivos não faz parte do foco de nosso estudo, mas acreditamos que a opção pelo coletivo deve levar em conta o lugar onde se está e o contexto em que se vive.

Os desafios apontados nos três projetos referem-se a problemas relacionados à prática social coletiva. As denúncias internas, as subversões

dentro dos projetos ou mesmo o abuso das instituições que coordenam são agressões a uma verdadeira gestão participativa sejam no âmbito local, estadual ou nacional.

Essa característica desperta-nos para a necessidade de mecanismos de gestão que favoreçam a participação efetiva dos educadores, desde sua concepção e avaliação até o reposicionamento dos projetos.

Um terceiro elemento que nos salta aos olhos, a considerar nossos objetos de análise, é a existência de um projeto de educação que se propõe superar a cultura neoliberal baseada no individualismo.

Ao nosso ver, a utopia de cada indivíduo e a disposição em construir algo diferenciado concretiza-se quando esses educadores se encontram através de um projeto de educação que seja coerente com os valores da cooperação, da inclusão, do respeito às diferenças.

Projeto de educação adquire aqui um sentido mais amplo do que aquele institucionalizado ou levado adiante por instituições formais de ensino-aprendizagem. Ao que nos parece é um esforço coletivo que integra diferentes âmbitos, variáveis e formas de atuação. É a educação que se dá no esforço das famílias que não querem que seus filhos sejam escravizados pelas vitrines dos *shoppings*; o plano diretor de uma cidade ou região que prioriza a importância de um ambiente saudável acima da especulação imobiliária; as lideranças de um país que buscam realizar seus sonhos sem cair na tentação das vantagens financeiras oferecidas pelas grandes corporações e pelos movimentos internacionais de avanço do capital; pelo posicionamento de cada indivíduo que sabe que toda e qualquer ação tem implicância social.

Em síntese, todos esses elementos podem colaborar e até sustentar a formação do posicionamento social dos educadores, entendendo-o como atitude política e contextualizada, conforme defendeu Paulo Freire através de sua vida e obras.

No entanto, continua latente em nós, o questionamento à incapacidade de mobilização das instituições educacionais no sentido de se conseguir um pacto efetivo em favor da educação brasileira.

Será que, apesar de toda a resistência, estamos de fato vendo o fim das utopias?

Será que a democracia participativa já acontece efetivamente no universo educacional?

Será que a não-participação dos educadores pode revelar um posicionamento social de resistência aos interesses neoliberais que corroem as instituições?

Nossa conclusão é que essas perguntas nos convocam a uma reflexão ainda mais profunda e deixam como contribuição que o rio denominado por nós como posicionamento social do educador pressupõe a existência de afluentes chamados: utopia pessoal, gestão participativa e projeto educacional coletivo.

Para nós, o rio toma força em seu curso quando é integrado por afluentes e pequenas nascentes que têm a capacidade de romper as barragens e, quando não possível, constituir outros movimentos um pouco à frente, sempre pela iniciativa de pequenos riachos em busca do grande mar. Um mar que pode parecer distante, ou mesmo decepcionar por sua força impetuosa.

Certezas?

Para quê certezas?

É o nosso posicionamento social, no remanso de nossa vida diária, que nos possibilita re-existir e chegar a novos mares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado Desertor**: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000. 127p.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BALZAN, Newton Cesar. A auto-avaliação como parte integrante do processo de Avaliação Institucional. In: **Pro-Posições**, Vol.9, n.3, (27) Faculdade de Educação/Unicamp, Nov. 1988, p.52 - 67.

BALZAN, Newton Cesar; LOPES, Jairo de Araújo e SORDI, Mara Regina Lemes de. A Cultura de Avaliação em Construção. In: **Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** – RAIES – v.8, n.1, março, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/reforma>> Acesso em 14/05/2004.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**; uma ciência para uma vida sustentável. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil (Org.) Evelina Dagnino. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLARES, Anselmo. **A colonização como parte do processo de desenvolvimento do capitalismo**: colonização, catequese e educação na província do Grão-Pará. 2003. Tese (Doutorado) - FE/UNICAMP, Campinas, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: o desafio da profissionalização docente no espaço da reconfiguração paradigmática. Palestra proferida no IX ENAP - Programa de Mestrado da PUC-Campinas. 24/10/2005.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas In: **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999, p.211-222.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os Ginásios Vocacionais:** a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961 – 1969). 124 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: **Os anos 90:** política e sociedade no Brasil. Org. Evelina Dagnino. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Avaliação Formativa:** recuperando o quê? Nota? Conhecimento? Ou Cidadania? Campinas: PUC-Campinas, 2005. (Seminário na Disciplina de Planejamento e Avaliação no Ensino Superior. Programa de Mestrado em Educação. PUC-Campinas)

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de Universidade e de avaliação institucional. In: **Universidade em Ruínas na República dos Professores.** Petrópolis: Ed.Vozes, 1999, p.149-169.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e Avaliação: Técnica e Ética In: **Universidade e Avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002, p.137-163.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESSE tal movimento estudantil. Portal Universia, 20/10/2004 – Disponível em <http://www.universia.com.br/universitario/materia_vida.jsp?id=5495> Acesso em: 25/10/2004.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Disponível em <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>> - Acesso em: 28/11/2004.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **CEDES/UNICAMP.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000300011&lng=pt&nrm=isso> Acesso em 24/10/2005.

FREIRE, Paulo & BETO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003. 95p.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, , 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Pós-modernismo**. Palestra proferida no Programa de Mestrado da PUC-Campinas. 23/05/2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GOERGEN, Pedro. **Fórum Permanente e Interdisciplinar de Desafios do Magistério** - Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, São Paulo: Centro de Convenções da Unicamp, 28/4/2005. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/BDNUH/NUH_4186/NUH_4186.html> Acesso em 29/04/2005.

GUERRA, Isabel. O território como espaço de ação coletiva: paradoxos e possibilidades do “jogo estratégico de atores” no planejamento territorial em Portugal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 341-370.

INFORMES - **Boletim Eletrônico da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais** – ABONG 31 de agosto a 6 de setembro de 2004 - N^o 284.

INFORMES - **Boletim Eletrônico da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais** – ABONG 15 a 21 de março de 2005 - N^o 299.

JACOBUSZI, Ary Meirelles. **Revolucionou e acabou?: breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana**. GEVA. São Carlos: Ed. Compacta, 2002.

KÜCHLER, Adriana. A cidade que educa. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 25/05/2004. Folha Sinapse.

LEITÃO, José. Secretaria de Educação Básica quer consolidação dos conselhos escolares. **Portal do MEC**, Brasília. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 15/02/2005.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Arqueologia de uma proposta pedagógica para o trabalhador: o ensino vocacional**. Tese de Doutorado. USP – Faculdade de Educação. São Paulo: 1999. Parte II.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Plurianual 2004-2007**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/spo/PPA/ppaabert.ppt>> Acesso em 14/05/2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reforma Universitária**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/reforma/>> Acesso em 10/10/2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. 239p.

MORENO, Arley de Ramos. A Autonomia Universitária e o Movimento Docente. **Revista Adunicamp**. Associação dos Docentes da Unicamp, Campinas, ano 6, nº 2, p. 16-21, set. 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001, 118p.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Origem das propostas participativas. In: Venosa, Roberto. **Participação e Participações**: ensaios sobre autogestão. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Participação e co-gestão**: novas formas de administração. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NEUSUSS, Arnhelm. **Utopia**. Tradução de Maria Nolla. 1. ed. Barcelona, Espanha: Barral Editores, 1971. 245p.

NORONHA, M. O. Cooperativismo sociocomunitário e educação. **Revista Educação & Cidadania**. REC/publicação da Editora Átomo, Campinas, Editora Átomo, 107p, ano 3, n. 1-2, v.3, 2004.

NORONHA, M. O. História da Universidade. **Revista da Apropuc**. Campinas, ano 1, nº 1, p. 29-33, out. 1998.

NORONHA, M. O. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002. 124p.

OLIVERIA, Francisco. O Rapto das Sabinas. **Revista Adunicamp – Associação dos Docentes da Unicamp**. Campinas, ano 6, nº 2, p.6-15, set.2004.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. 255 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980, p.42-83.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 170p.

RÊGO, Fausto. **Esperança Equilibrista**. Disponível em: <[http://www.rits.org.br/pesquisa no site/mostra resultados.cfm?criteria=Rego](http://www.rits.org.br/pesquisa_no_site/mostra_resultados.cfm?criteria=Rego)> Acesso em 31/03/2004.

RELATÓRIO do Desenvolvimento Humano 2004. Destaque do RDH 2004. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/rdh>> Acesso em: 10/11/2004.

RENNÓ, Lucio R. Estruturas de oportunidade política e engajamento em organizações da sociedade civil: um estudo comparado sobre a América Latina. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 21, p. 71-82, nov. 2003.

RICHTER, Tobias (editor). **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf**. Tradução: Dr. Rudolf Lanz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

ROSENFELD, Denis Lerrer. **O desmonte da Universidade**. Disponível em <[http://www.tjm.sp.gov.br/Noticias/0124 O desmonte da Universidade.htm](http://www.tjm.sp.gov.br/Noticias/0124_O_desmonte_da_Universidade.htm)> Acesso em 01/02/2004.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**. Perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984. 152 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.39-78.

SILVA, Carlos Antonio (coord). **Monitoramento e Avaliação de redes**. Disponível em:<[http://www.rits.org.br/redes teste/rd_monitora.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_monitora.cfm)> Acesso em 16/02/2005c.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2001b. 99p.

SILVA, S. O da. Estilo de administração de secretários municipais de Educação de três municípios do Estado de São Paulo em processo de municipalização do ensino. In: GIUBILEI, Sônia (Org.) **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001a.

TAPIA, Jorge Rubem Biton. Corporativismo societal no Brasil: uma transição incompleta? In: **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. (Org.) Evelina Dagnino. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza. **Projeto Político-Pedagógico no Brasil: o estado da arte**. 2002. 124 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A Universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964, p.27-47.

TRAGTENBERG, Maurício. Participação. In: Venosa, Roberto. **Participação e Participações: ensaios sobre autogestão**. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

TRINDADE, Héglio. Universidade, ciência e Estado. In: **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999, p. 9-23.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP: 2005. v.1

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 9 – 29, nov.2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 71-132.

ZIBAS, Dagmar. Entrevista: Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido trinta anos depois. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.88, p.78-80, fev. 1994.

BIBLIOGRAFIA:

ALEGRET, Fernando Vecino. **La universidad en la construcción de un mundo mejor**. Conferencia magistral del Ministro de Educación Superior de la República de Cuba en el 4º Congreso Internacional de la Educación Superior. Ciudad de la Habana, 2 de febrero del 2004.

BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995, v.1. p.180.

BAUDRILLARD, Jean. **A alucinação coletiva do virtual**. Folha de S. Paulo, 28/01/1996, p. 5/3.

BESSA, Virgínia. Paulo Freire, Pernambucano, 1921-1997. In: **Rebeldes Brasileiros** – homens e mulheres que desafiaram o poder. São Paulo: Casa Amarela, 2000?, p.368 -383.

CASASSUS, Juan. De la evaluación educativa. Revista Educação Brasileira, Brasília, v.23, n.46, p. 99-112, jan./jun. 2001.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CORTELA, Mario Sérgio. Paulo Freire e a sedução da esperança. **Revista Educação**. Especial Paulo Freire 85, São Paulo: Ed. Segmento, 2004.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n.90, p.15-20, ag. 1994.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria e FORSTER, Margarete. Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, ano 8, vol. 8, nº1, mar.2003.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; SOUZA, Vânia Pinheiro de. **Orientações para normalização de trabalhos acadêmicos**. 6. ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 2000. 90p.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 17-45.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação; Benedicto Silva, coordenação geral; Antônio Garcia de Miranda Netto... / et al./ Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Biblioteca Digital Paulo Freire. Disponível em <<http://www.paulofreire.ufpb.br>>- Acesso em 12/04/2005.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. Mudar o conteúdo, o método e a gestão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29/07/03, Folha Sinapse. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u508.shtml> Acesso em 05/08/2005.

GUATARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio: Ed. 34, 1992, p. 13-16 e 71-72.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro de 2001, p. 30 - 41.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 6. ed, SP: Editora Perspectiva, 2001.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998, 247 p.

MARX, K e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 6. ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**, 1859.

MORAES, Antônio Ermírio de. Brasil: um PIB vergonhoso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06/06/2004.

PENTEADO, Silvia Ângela Teixeira – Identidade e poder: uma proposta de gestão compartilhada na Universidade. In: **Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. Anais do 2º Simpósio de Pesquisa da FEUSP. São Paulo, FEUSP, 1995.

ROSSI, Clóvis. Avanço tímido na era FHC põe Brasil em 72º em desenvolvimento humano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15/07/2004.

ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005. 192 p.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**, 12. ed, Porto: Ed. Afrontamento, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. **Memórias de um autodidata no Brasil**. São Paulo: Escuta, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro de 2001, p. 9 –29.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: () masculino () feminino

Trabalho atual: _____

Formação:

Graduações: _____

Pós-graduações: _____

Nome do Projeto: _____

Tempo de envolvimento com o projeto:

() menos de 1 ano () de 1 a 2 anos () de 3 a 5 anos () acima de 5 anos

Tipo de envolvimento:

() responsável () colaborador voluntário () funcionário () professor

() outro:

II. ALGUMAS PERGUNTAS

1. História da participação pessoal no projeto

O que motivou seu envolvimento com o projeto?

Como se desenvolveu o seu compromisso?

2. Objetivos pessoais e do projeto

Os objetivos dos projetos estavam claros para os participantes?

O que você esperava alcançar pessoalmente com o projeto?

O que o levou a se dedicar de corpo e alma ao projeto?

3. Avaliação (Pontos favoráveis e desafios)

O que favorecia a participação e envolvimento?

Quais os principais desafios enfrentados?

4. O Projeto no contexto da educação brasileira

Quais as principais conquistas do projeto?

Como você enxerga o projeto no contexto da educação brasileira atual?

Há motivações necessárias para projetos semelhantes hoje?

Anexo 2 – Uma entrevista sobre os Ginásios Vocacionais

Entrevistado ID - 24/08/2005

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: () masculino (**x**) feminino

Trabalho atual: Professora em Programa de Mestrado

Formação:

Graduação: Profª primária na época

Pós-graduações: Doutorado em psicologia da Educação pela PUC-SP

Nome do Projeto: Ginásios Vocacionais

Tempo de envolvimento com o projeto: 1962 - 1969

() menos de um ano () de 1 a 2 anos () de 3 a 5 anos (**x**) acima de 5 anos

Tipo de envolvimento:

() responsável () colaborador voluntário (**x**) funcionária

() professor () outro:

II. ALGUMAS PERGUNTAS

Entrevistador: Como começou o seu envolvimento com os Ginásios Vocacionais?

Entrevistado ID: Duas variáveis interferiram na minha decisão de trabalhar: uma, além de professora primária, eu tinha feito um curso de Artes Industriais na época e eu era profª do SENAC (agora não me lembro se era do SENAI...).

Entrevistador: Aqui em São Paulo?

Entrevistado ID: Aqui em São Paulo. O SENAI fez um curso de formação de professor de Artes Manuais e quando eu vim pra São Paulo, eu comecei a ficar atraída por esse curso porque eu sempre fui uma pessoa de muitas habilidades manuais. Eu sempre acreditei que eu era uma pessoa muito mais prática do que teórica. Então eu fui fazer esse curso de formação de Artes Industriais e fui trabalhar como professora de Artes Industriais em um curso que tinha na ocasião para jovens de 9 a 12 anos; um curso para crianças do SENAI. Então, apareceu o Ginásio Vocacional e ele tinha a disciplina de Artes Industriais. Eu achei ótimo.

Entrevistador: Só para me situar, a sra ficou no Vocacional de que ano a que ano?

Entrevistado ID: Do começo ao fim. Eu fiz o primeiro treinamento. Eu fui da primeira turma de treinamento. Eu entrei desde o começo e saí quando ele terminou, junto com o Newton Cesar Balzan (nós ficamos até muito amigos).

Entrevistador: E sempre trabalhando aqui em São Paulo?

Entrevistado ID: Não. Eu trabalhei os quatro primeiros anos nos Ginásios Vocacionais de Batatais. Depois, a partir de 1966 eu fui transferida para São Paulo. Então fiquei, 62, 63, 64 e 65 em Batatais. Cheguei a ver completar toda uma turma de alunos lá e depois, 66, 67, 68 e 69, que eu também vi toda uma turma completa no Ginásio Osvaldo Aranha, em São Paulo.

Então, vamos contar como foi essa coisa. Bom, lá tinha uma proposta de um Ginásio renovado: tinha oficina de Artes Industriais; era uma oportunidade de eu também dar aula em um outro lugar que não fosse só o SENAI. Por isso, me atraiu, me chamou atenção. Então eu fui me inscrever. Só que naquela época a gente não tinha muita noção, quando eu fui fazer inscrição, do que seria esse projeto. Foi no treinamento que a gente começou a ter uma visão do que seria.

Entrevistador: Mas foi um convite especial de alguém ou foi só uma divulgação e a sra ficou sabendo?

Entrevistado ID: Foi através da Secretaria da Educação. Eu tinha uma pessoa conhecida que trabalhava na Secretaria da Educação e foi ela que me contou das inscrições para esse colégio e eu então fui me inscrever. Acontece que os profs que eram candidatos a Artes Industriais no projeto, durante o treinamento, foram encaminhados para fazer um curso de especialização em recursos audiovisuais na USP (um curso até que durou cerca de um semestre). E entre estes profs estava eu. Então, quando eu fui selecionada, eu fui selecionada para a parte de recursos audiovisuais. Eu não fui selecionada para a parte de Artes Industriais, talvez até já percebendo essa minha tendência ligada à educação mesmo, a uma visão mais pedagógica. Como eu tinha uma formação de professor primário, então, tinha toda uma formação pedagógica já básica.

Entrevistador: E aí, depois desse treinamento, estabelecia-se um contrato com vocês?

Entrevistado ID: Sim. Nós éramos contratados e todo ano a gente passava por um processo de avaliação que dessa avaliação, resultava a renovação ou não do contrato.

Entrevistador: O contrato da sra era de 40horas?

Entrevistado ID: Era de período integral.

Entrevistador: A sra não dava aula?

Entrevistado ID: Não, mas eu era contratada como professor especialista em recursos audiovisuais.

Entrevistador: A sra trabalha também com os alunos, então?

Entrevistado ID: Eu trabalhava também com os alunos, porque o especialista em recursos audiovisuais no Vocacional tinha um papel bastante interessante. Eu acho que até hoje a escola não se deu conta disso. Primeiro, o modo como foi concebido o setor de recursos audiovisuais dentro do Vocacional. Quer dizer, era um setor de apoio, suporte para o docente, para os alunos. Então não era essa coisa que tem de uma salinha fechadinha lá com equipamentos e tem uma pessoa que toma conta. Não. Nós participávamos do planejamento; nós participávamos do Conselho Pedagógico; nós participávamos dos cursos que os professores tinham; exatamente com essa finalidade da gente ir cada vez mais compreendendo todo aquele projeto de educação; da gente poder também estar contribuindo com as aulas, com os projetos e atividades pedagógicas, para poder contribuir com esse apoio com os materiais didáticos e os recursos audiovisuais.

Então, os alunos também eram atendidos por nós. Porque como os alunos tinham toda uma atividade voltada ao estudo e investigação de problemas, então a gente acompanhava os alunos nesse processo. Ajudava-os na preparação da investigação, mas a gente tinha um papel preponderante junto aos alunos nos seminários. Então, eles precisavam de material para os seminários, eles procuravam; a gente os orientava; ensinava a como lidar com aqueles materiais. E, sobretudo nas sínteses. Dentro da elaboração das sínteses a gente tinha um papel fundamental para ajudar os alunos a preparar os quadros, o material, os visuais, como usar um filme, como usar um retroprojeter de slide. E não só do ponto de vista técnico, mas como fazer uma apresentação dos slides; então, a gente trabalhava com os alunos também.

Entrevistador: O Vocacional estava bem servido de recursos?

Entrevistado ID: No começo não. No começo ele lutou com bastante dificuldade. Mas então a gente tirava leite de pedra. Eu acho que toda a motivação que o pessoal tinha no trabalho conseguia ver recursos até onde aparentemente não existiam. Eu me lembro do professor de Educação Musical, por exemplo, ele conta que quando ele veio trabalhar em São Paulo, o prédio ainda estava em final de construção, e ele aproveitava os materiais de construção para trabalhar sons; um material didático. Aquelles pedaços de cano que ele via ali, ele conseguia transformar aquilo num material pedagógico. Mesmo nas Artes Industriais, a gente não tinha material pra fazer recurso, mas a gente inventava, a gente criava.

Entrevistador: E esse inventar, esse criar, por quê se dava? O que vocês sentiam, o que mobilizava vocês?

Entrevistado ID: Porque a gente estava tão envolvida com o projeto e a gente sabia que aquilo ia ajudar um trabalho pedagógico mais eficiente, mais efetivo, enfim. Então a gente dava um jeito de pegar papel, escrever; às vezes, escrevia com caneta mesmo, mas reforçava a letra. Então, a gente achava um jeito. Essa é uma característica de quem trabalhou no Vocacional, era essa mobilização para encontrar saída para o problema.

Entrevistador: Tinha alguma promessa com o Vocacional no sentido de que poderia vir a abranger outras áreas ou mesmo crescer para outros lugares? Havia, do lado profissional de vocês, algum outro tipo de expectativa a não ser a formação, a educação dos jovens?

Entrevistado ID: Eu acredito até que poderia existir. Da minha parte, eu vou falar por mim agora. Eu encontrei na profª Maria Nilde Mascellani, uma pessoa que sempre me estimulou ao desenvolvimento. Eu já contei pra você que eu não tinha nível superior quando eu entrei no Vocacional. Maria Nilde Mascellani me fez ir fazer Faculdade. "Você precisa fazer uma Faculdade".

Entrevistador: E a sra fez a Faculdade?

Entrevistado ID: Eu fiz na ocasião, criou-se o curso de comunicação em São Paulo, na Fundação Álvares Penteado. E como especialista em recursos audiovisuais, lá tinha TV Educativa. Então, a profª Maria Nilde achou que eu deveria veredar por esse campo. "Você tem muito jeito, você está se saindo muito bem". Haja vista que todo ano a gente passava por um processo de avaliação e dessa avaliação que dependia a renovação do contrato. E eu, todo ano, passava muito bem pela avaliação e tinha meu contrato renovado. Então, ela achou que eu estava me saindo muito bem, que eu tinha desenvoltura pra fazer a orientação dos profs, como usar o material, como produzir o material, dar uma aula e tudo mais. Então ela achou que eu devia fazer Faculdade. Eu fui fazer Faculdade. Só que quando chegou na hora de eu fazer a opção para a TV Educativa, a Faculdade não ofereceu a opção, então trancou esse projeto meu de estar trabalhando essa área. Então eu fui fazer jornalismo, mas nunca atuei na área jornalística a não ser dentro de projetos da própria escola. Depois num outro projeto que eu desenvolvi na Prefeitura, que eu trabalhei no DSEC, no Depto Pessoal, lá eu fui responsável pelo Boletim Informativo do Desenvolvimento de Recursos Humanos. Essa foi a experiência que eu tive na área de jornalismo, mas eu nunca fui jornalista, não.

Entrevistador: E essa graduação foi paga pelo Vocacional ou foi com recursos próprios?

Entrevistado ID: Não, não. Isso foi pago por mim mesmo, só que, graças a Deus na época a Faculdade me concedeu meia bolsa. Eu também consegui manter durante os quatro anos.

Entrevistador: O contrato do Vocacional era um contrato bom em termos salariais? Tinha uma estrutura boa neste sentido?

Entrevistado ID: Bom, era o padrão da época. A única vantagem que a gente tinha no Vocacional, isso depois que a gente tava lá trabalhando no Vocacional, a gente foi recebendo algumas vantagens também. Do ponto de vista salarial, primeiro, você trabalhava lá no período integral; era contratado para o período integral e você tinha algumas aulas e algumas horas/atividades; lá nasceu essa idéia de hora-atividade. Só que você desenvolvia hora-atividade na escola. Então, o professor tinha hora-atividade pra quê? Pra atender os alunos, fazer orientação dos alunos; pra fazer reuniões entre os colegas. Porque no Vocacional, além da reunião de planejamento com toda a equipe, os profs tinham reunião entre os profs da disciplina e os profs da série. Então, o Vocacional tinha muito espaço para a pessoa crescer, eu acho.

Entrevistador: O que já não acontecia entre os seus colegas que estavam na rede pública normal.

Entrevistado ID: Não, não havia nada disso. Nada disso. Então, você ficava na escola. Tinha hora-atividade e você ficava na escola e neste período que você estava na escola, fazendo planejamento entre os colegas, tendo reunião com o orientador pedagógico, reunião com o especialista em audiovisual. Você ia pensar em um material a ser usado na aula, ia conversar lá. Às vezes, a reunião se dava com o professor, com o orientador pedagógico e o especialista em audiovisuais. Então, eu também fui aprendendo muito com o orientador pedagógico. Então, ele tinha o atendimento ao aluno, orientação ao aluno, porque o aluno também ficava em período integral.

Entrevistador: Vocês chegavam a trabalhar mais que o necessário?

Entrevistado ID: Vixi... de manhã, de tarde e de noite, sábado e domingo. O envolvimento era tamanho que ninguém reclamava; todo mundo fazia aquilo com gosto, era impressionante. Eu, por exemplo, morava em Batatais.

Entrevistador: Vocês também moravam em república de professores?

Entrevistado ID: Morávamos. Pra nós irmos à noite no Vocacional, mesmo aqui em São Paulo, quantas vezes eu participei. Nós tínhamos curso de pais; então o especialista em audiovisuais fazia material para os professores darem nos cursos para os pais. Então a gente ia e não tinha hora-extra, era aquilo que estava no salário e fim de papo. Agora, a gente tinha uma outra vantagem que eu

acho que, por exemplo, a escola peca até hoje. Não havia, por exemplo, se eu precisasse, sobretudo eu que não tinha compromisso com a aula, propriamente dito; se eu precisasse de uma tarde para resolver um problema, eu tinha essa possibilidade, tinha essa flexibilidade. Mas em contrapartida você ia para as reuniões à noite, às vezes você era convidado a avançar; é verdade que naquela época a gente trabalhava aos sábados. Então tinha uma série de atividades aos sábados. Eu, por exemplo, desenvolvia aqui em São Paulo, em Batatais eu não cheguei a fazer isso, mas aqui em São Paulo nós tínhamos o projeto de fotografia. Por surpresa minha agora em 12 de junho, nós tivemos um encontro de ex-alunos e encontrei dois ex-alunos que, em função desses projetos de fotografia, são hoje profissionais na área. Um deles foi até fazer mestrado nos EUA e trabalha na área de artes gráficas e o grande tchan dele é a fotografia digital. Então, ele estava me contando e.. “Poxa, fico feliz de saber isso”. Mesmo lá em Batatais, eu tenho conhecimento de um aluno, que por força do professor de recursos audiovisuais, a gente fazia muita documentação fotográfica das atividades; acompanhava os estudos do meio; fotografava para depois os alunos retomarem isso como um material pedagógico ou para suas comunicações; tem um aluno que acabou indo para a fotografia por força dessa coisa que o Vocacional tinha; essa coisa de conviver com a gente, fotografar...

Entrevistador: Esse material todo existe à disposição ou foi destruído?

Entrevistado ID: Olha, está meio disperso por conta do modo como o Vocacional foi terminado, foi fechado, de maneira abrupta pela ditadura militar. Na época a polícia entrou; fizeram batida nos materiais. Então, a gente tentou salvar o que pode. E muita coisa se salvou e muita coisa não se salvou. Então, esse material ainda existe, tanto existe que eu tenho algumas fotos comigo da época e, por coincidência agora vai sair um livro e ontem eu estive na Cortez levando algumas fotografias, para ver se uma delas poderia estar na capa. Já está, deve sair agora em outubro.

Então, o que foi que formou o envolvimento com o projeto?

Primeiro, porque aparecia a disciplina de artes industriais; eu era professora de artes industriais e aquilo me chamou atenção; segundo, por ser uma idéia de uma escola realmente diferente, renovada, isso me entusiasmou; o que mostra que eu era uma pessoa já nesta época, uma pessoa já meio inclinada a estar envolvida com projetos diferenciados.

Entrevistador: E isso que a sra dizia que vocês ficavam à noite, que tinham reuniões extras, isto é, trabalhavam fora do previsto; isto acontecia mesmo por um desejo de crescimento dos educandos ou existia também uma outra motivação?

Entrevistado ID: Isso eu acho que era mesmo muito envolvimento porque, eu vou dizer uma coisa para você: - esse envolvimento com a escola começou já no treinamento. Quando eu comecei ver o treinamento... (depois a gente foi fazer estágio em Socorro, nas escolas experimentais de Socorro, de onde se origina a idéia dos Ginásios Vocacionais).

Entrevistador: Isso no primeiro ano?

Entrevistado ID: No primeiro ano. Eu, o Newton, a turma do Newton... fomos fazer estágio nas escolas experimentais de Socorro. A gente já começou a ficar apaixonado; aquilo já começou a prender a nossa atenção; criar em nós um interesse maior; um interesse além de só trabalhar.

Entrevistador: Então esse treinamento de certa forma garantia que os objetivos ficassem claros?

Entrevistado ID: O sujeito já começava a perceber ali. Como é que era a escola; quais são os objetivos; como é que ela deveria estar funcionando; como é que era a organização curricular dela. Então você começava a ter ali um envolvimento.

Entrevistador: Tem uma literatura a respeito do projeto que deixa entender que existiam uns objetivos políticos de formação de mão-de-obra para o mercado, de profissionalização. Isso se cogitava mesmo na época? Como os educadores encaravam isso?

Entrevistado ID: Olha, na verdade, eu até cheguei a escrever um capítulo desse livro e acabei mudando, porque a primeira versão que eu escrevi eu cito um trecho de um discurso na Assembléia Legislativa em prol da aprovação, da criação dos Ginásios Vocacionais, em que essas questões são discutidas. Eu acho que originalmente, o Vocacional foi mesmo pensado para ser uma escola de cunho profissionalizante e tudo. Mas a equipe que assumiu a coordenação deu um outro sentido a essa questão no Vocacional, deu no Vocacional um sentido mais antropológico, mais sociológico.

Entrevistador: Agora, esse embate aparecia nas reuniões de vocês ou era mais ou menos...

Entrevistado ID: Não. Eu acho que depois quando o Vocacional se instalou e se instalou com essa filosofia de formar o cidadão; quer dizer, eu digo que o Vocacional tinha dois eixos básicos: um era a formação do sujeito consciente de sua realidade para assumir o papel de agente transformador dessa realidade, mas ele também tinha o eixo do aluno conhecedor de si mesmo, um auto-conhecimento; conhecimento de suas capacidades, de suas aptidões. Esse era um pouco do sentido Vocacional, não era tudo; porque o conceito Vocacional, você precisa entender um pouco a filosofia de “Manuel Monier”, que era a formação do homem-consciência. Então, eu diria que também o Vocacional tinha esse veio de desenvolver no aluno o conhecimento de si, de suas potencialidades, de suas capacidades, de suas aptidões e interesses, para ir se definindo vocacionalmente. Tanto que nós tínhamos o setor de orientação educacional, que fazia todo esse acompanhamento. Então, ele não foi uma escola técnica profissionalizante, como você pergunta aqui e não tinha essa visão da formação da mão-de-obra no sentido do treinamento para determinada especificidade. Eu acho que o Vocacional, os alunos mesmos quando se recordam do Vocacional lembram-se de que o Vocacional não tinha esse tipo de preocupação.

Entrevistador: Com certeza, havia o mesmo cargo que a sra ocupava nas diversas unidades. Vocês se encontravam? Existia, por exemplo, uma equipe do pessoal de audiovisual dos Vocacionais?

Entrevistado ID: Olha, quando eu vim pra São Paulo, eu assumi a função de Supervisora da área de recursos audiovisuais. Eu não só assumi a coordenação, porque em São Paulo, o setor de recursos audiovisuais, nas outras unidades só tinha o especialista em recursos audiovisuais, em São Paulo. Além do especialista em recursos audiovisuais, tinha um desenhista, tinha um especialista na parte de fotografia; a equipe foi aumentando em função da própria dinâmica da escola, do atendimento à comunidade. São Paulo era uma cidade maior, mais complexa, já naquela época. Então, eu assumi o papel de coordenadora aqui. Eu fui coordenadora do setor de audiovisual. E no ano seguinte, já assumi a missão de Supervisora da área. Então, a gente fazia encontros; primeiro a gente fazia visita a comunidade; visitava, via as dificuldades, as limitações, como é que a gente poderia estar ajudando o setor a se entrosar cada vez mais no projeto; então a gente fazia uma visita. Essa visita acontecia, não tão freqüente, mas pelo menos eu cheguei a fazer umas duas ou três visitas em cada unidade. E a gente fazia também encontros aqui em São Paulo e nesses encontros, eram todos professores. Uma característica do pessoal do audiovisual era que todos eram professores. Só essa equipe técnica que foi se formando em São Paulo, que não precisava ser necessariamente professores. Bom, então voltando. Desses encontros, a gente convidava, por exemplo, o pessoal da 3M e eles faziam uma palestra sobre o uso do retroprojeto; ensinava a fazer transparência, como lidar com o retroprojeto de modo mais efetivo, etc. A gente lia textos para depois comentar. Eu até outro dia, mexendo nas minhas coisas, achei um texto de “Hans Henebli” que nós tivemos que ler, o pessoal do audiovisual, que fala das operações mentais, da atividade, como os materiais podem... eu estava vendo que esse foi um dos textos que a gente discutiu em um dos encontros. Então, a gente fazia esses encontros também, cada um ficava responsável por trazer uma experiência.

Entrevistador: Esses encontros, essa estrutura de visitas, essa Supervisão, existia desde o começo ou isso foi uma conquista?

Entrevistado ID: Não, isso foi uma criação. Acho que chegou ali pelo quarto ou quinto ano da experiência. Eu não tenho, pra dar pra você o ano exato em que começa o serviço de Supervisão. O Newton, por exemplo, era Supervisor da área de Estudos Sociais. A Maria da Glória Pimentel passou a ser Supervisora da área de Orientação Educacional. Para mim, um sentido muito especial do Supervisor é que ele era um instrumento de crescimento. Coisa que eu não vejo no Supervisor de escola; ele parece que tem uma função meio técnica, de verificar a escola, de verificar o que estão fazendo... é mais um Supervisor mesmo. Nós, não. Nós tínhamos uma função de estimuladora do desenvolvimento de equipe; de ver o que está precisando, o que está faltando, como pode melhorar; criar esses encontros. Eu me lembro que uma vez nós fomos visitar a Kodak; a Kodak veio nos dar um curso; a 3M tinha nos dado um curso; a Fotótica vinha nos mostrar como projetar filme. Então, a gente tinha isso, não era aquela coisa... Eu não me lembro de ser uma Supervisora para ir lá, verificar o livro se estava registrado... Não, nós íamos lá pra ver, pra ajudar.

Entrevistador: Agora, a própria montagem, a sra disse que não havia desde o começo; isso foi criado. Teve alguma participação da sra neste sentido? Foi mandado algum projeto, alguma coisa assim ou não, foi uma estrutura que veio já de cima ou alguém pensou nisso?

Entrevistado ID: Eu não saberia explicar pra você porque como eu estava em Batatais e, em 66, que eu vim pra São Paulo. Quando eu assumi a coordenação e logo em seguida, acho que depois de uns seis meses eu já passei pra Supervisora ou no ano seguinte (eu não tenho uma lembrança exata da data), esse processo já estava instalado.

Entrevistador: Mesmo, por exemplo, essas visitas da Kodak, das empresas, eram vocês que solicitavam ou não, isso já vinha meio que pronto?

Entrevistado ID: Não. Era a gente que planejava; a gente que, detectando a necessidade, a gente planejava e organizava. O que o pessoal de audiovisual precisa saber? Ah, precisa saber como ensinar o professor a usar o retroprojeter, a como fazer transparência... Então, tinha tudo isso.

Entrevistador: Agora, esse nível de desenvolvimento dos educadores, era próprio só do Vocacional ou existia no país esse clima de se voltar às questões educacionais? O momento político ajudava ou era uma particularidade do Vocacional?

Entrevistado ID: Olha, pra mim era uma particularidade do Vocacional. Essa coisa do envolvimento mais intenso... Eu acho que cada professor que conheci na época... eu acho que pra época, existia uma visão muito mais pertinente do professor com relação a sua função. Então, o professor, ele mesmo procurava, agora, uma coisa que partia da instituição como estimuladora do desenvolvimento, pra mim nasce no Vocacional. Eu gostaria até de deixar muito claro, coisa que eu não vejo até hoje, mesmo aqui FATEC, não tem isso; isso não existe. Não existe. Eu fiz o meu doutorado e não tive uma ajuda; fiz mestrado e doutorado e não tive ajuda da instituição. Ninguém veio me dizer, "olha... vai fazer". Se eu não vou atrás.

Entrevistador: Então, em outras palavras, a sra disse que a estrutura favorecia também esse envolvimento? Quer dizer, o próprio tipo de organização do Vocacional.

Entrevistado ID: Sim, o próprio projeto fazia parte. Primeiro porque o projeto de ensino vocacional, ela não só nasce como uma proposta de formação do jovem, mas ele nasce com a intenção de ser um pólo de formação docente. O Vocacional nasceu com essa intenção. Então, ele tinha toda essa preocupação, da formação do professor em serviço. Eu acho que também é uma idéia de que se fala muito hoje... Nesse artigo que vai sair diz que começou na Inglaterra no ano de 1970, não é não; começou aqui, nos Ginásios Vocacionais, nos anos 70. Essa coisa da formação continuada do professor em serviço eu também só vi ali.

Entrevistador: E o que mais favorecia esse trabalho em conjunto, além dessa questão da estrutura, que a sra disse, existia algum outro elemento que favorecia o trabalho coletivo, esse envolvimento das pessoas trabalhando em conjunto?

Entrevistado ID: Olha, eu acho que o Vocacional em si, ele favorecia isso, por algumas outras; além dessa coisa da organização curricular, de você ter as reuniões de planejamento; então, nós tínhamos: reuniões de "grande planejamento", que reuniam as equipes das várias comunidades para ter as linhas básicas para o ano; depois, cada unidade desenvolvia o seu planejamento na sua unidade; depois havia o planejamento por disciplina, por série, assim por diante, conforme eu expliquei pra você. Então, você tinha muito encontro. Eu lembro de quando eu fiz minha tese, que foi feita entrevista... que quando acabou o Vocacional, os professores que entraram nas unidades, então, eles contam que a primeira, a grande coisa que eles perderam é a perda desse contato. Acabou. Cada um na sua sala, cada um por si. Nós tínhamos muito encontro. Nós tínhamos os CP (que é o Conselho Pedagógico), que se realizava toda semana, toda quarta-feira (em São Paulo era às quartas-feiras; em Batatais, já não me lembro). Um dia da semana, que o aluno, ao invés de sair às cinco da tarde, ele saía às três e essas últimas duas horas do período eram destinadas às reuniões de planejamento. Então, já fazia parte do calendário escolar que, nesse dia, os alunos só tinham aula até às 15 horas. Nós tínhamos toda semana, encontro do Conselho Pedagógico e fora isso, os encontros entre os professores. Por exemplo, professor de Artes Industriais, uma coisa que eles contam e também você vai encontrar isso na minha tese, é que eles faziam curso entre si; então, um professor dominava mais a parte gráfica, um outro dominava mais a parte de madeira, então, eles trocavam entre si. Eles tinham essa coisa de um ensinar o outro; um acompanhava o serviço do outro. Então, a gente estava o dia inteiro junto. O dia inteiro junto num clima de muito trabalho, não é num clima de fofoca; porque o professor ta junto, mas na hora do café, é aquela coisa da fofoca.

Entrevistador: E tinha uma espiritualidade por trás? Existia algum tipo assim de mística, algum tipo de religião, alguma coisa do outro lado, além do trabalho em si ou não?

Entrevistado ID: Não, no próprio currículo havia a disciplina de religião numa visão ecumênica. E aqui em São Paulo, por exemplo, em Batatais não tinha isso, em São Paulo tinha uma sala que era uma sala para quem queria ir se recolher, se retirar, fazer meditação, pensar.

Entrevistador: Mas não tinha um trabalho assim com os docentes em relação à espiritualidade?

Entrevistado ID: Não, não. Mística não tinha, nunca teve. Mas os alunos tinham aula de religião, mas mais numa questão ecumênica. Depois a gente tinha muito também, Estudo do Meio; muitos desses Estudos do Meio eram realizados fora de São Paulo. Porque o Ginásio Vocacional trabalhava com a seguinte proposta pedagógica: no primeiro ano, você trabalhava a comunidade próxima (então você trabalhava com conceito de comunidade, começando pelo bairro, pela cidade, pela cidade do interior, o Estado; aparecia a noção do Estado, a noção de país); no segundo ano, eles começavam a estudar as cidades do interior (viajavam para o litoral; viajava pra Minas; pra Americana); faziam também muita troca entre as cidades que tinham o Vocacional. Era uma forma até de favorecer o intercâmbio com os alunos e tal. A gente ficava às vezes, uma semana viajando juntos com os alunos, com os professores. Uma coisa que os alunos lembram muito, com muita saudade, com muito carinho, era essa convivência; os acampamentos, os Estudos do Meio... Agora, incrível que tudo isso, não tirava a autoridade do professor e não gerava o clima de indisciplina na escola como é hoje.

Entrevistador: Que desafios existiam aí, por exemplo? Tinha algum tipo de desafio? A sra falou um dos desafios de hoje e na época, que desafios existiam?

Entrevistado ID: Para quem estava se integrando no projeto era se adaptar a uma escola renovada, numa escola que não se pautava pelos padrões tradicionais; trabalhava dando liberdade para o aluno. Como trabalhar a liberdade do aluno? Havia professor que apanhava porque não conseguia. Mas aí, você tinha o suporte do orientador pedagógico, o suporte do orientador educacional; você tinha reuniões do Conselho Pedagógico. Então, o professor, foi gradativamente aprendendo a trabalhar dessa forma. Eu acho que o Vocacional usou de uma estratégia que, no meu entender, foi bastante produtiva: você foi aprendendo construindo na prática. Pra isso, você foi também vendo a teoria. Não é que você só vê a prática; você lia; os Supervisores de área; o Newton Cesar Balzan deve ter contado pra você que eles marcavam a leitura de um determinado livro lá e se reuniam pra discutir, pra trocar idéia. Então, não contei que nós tivemos um texto do Hans Henebli? Pra ver lá como é que a gente se encaixava na teoria de Jean Piaget (na época, o Vocacional já tinha alguns aspectos da teoria de Jean Piaget na proposta) e a gente lê pra entender. Não que a gente estava só aprendendo na prática e não tinha uma reflexão na teoria ou não ia buscar na teoria um suporte. Eu acho que isso foi um grande desafio pra nós: entender como era trabalhar esse jeito novo, dessa forma diferente, dando liberdade para o aluno; fazendo o aluno co-responsável pelo projeto da escola; trabalhando com os pais. A gente tinha reunião com os pais e a gente tinha que comparecer, conversar com os pais; contar para os pais como é que se trabalhava com os alunos. Trabalhar de forma diferente, ser desafiado a crescer. Porque, de um modo geral, o professor se acomoda. Nós, não. Nós tínhamos que crescer, porque, isso eu acredito que também, era uma função da avaliação do final do ano: se você não se adaptava ao sistema, você não era mais contratado. Esse "ao não ser contratado"... Então todo mundo queria ser contratado, por quê? Porque todo mundo gostava, tava gostando daquilo; tava achando aquilo interessante. Porque se o sujeito não tava achando, não precisava nem esperar a avaliação, pegava e saía. Eu desconheço gente, que tivesse assim (um ou outro). Eu me lembro que um saiu porque casou, teve filho e já não dava mais pra acompanhar aquele estilo de vida; trabalhava-se muito; trabalhava de fim de semana; trabalhar oito horas; podia não chegar... mas não porque não se adaptasse.

Entrevistador: Esse clima político, toda essa situação da ditadura em geral, afetava o trabalho de vocês ou isso só começou a afetar no final, com a intervenção?

Entrevistado ID: É. Eu acho que o Vocacional, essa é uma coisa que eu cito também na minha tese, começou enfrentar problema logo no seu primeiro ano. Coincidentemente ou não, o secretário que criou o Ginásio Vocacional cai no ano em que se instala o Vocacional. Então, quem chega para ser o novo secretário já não tinha todo aquele envolvimento, todo conhecimento de como foi feito esse trabalho; já não era uma idéia dele, era idéia do outro. Então, o Vocacional começou a enfrentar problemas desde o seu nascimento, desde a sua instalação. E outra, o Vocacional teve nove anos de existência, 8 anos de existência sem contar com a criação do serviço, o primeiro

treinamento. Então, ele funcionou 8 anos com aluno. Nestes 8 anos, nós tivemos 9 secretários de educação. Então, isso foi problemático, muito problemático. E nós tivemos a maioria deles avesso à idéia da Escola Vocacional.

Entrevistador: Então foi um embate duro...

Entrevistado ID: Foi um embate duro. Então, já começa aí. Com a ditadura, eu acho que o problema começa a ficar mais crítico na medida em que o Vocacional começa a ser visto como uma proposta libertadora; muito trabalho em grupo. As reuniões em grupo já começaram a ser vistas, tanto que, eu não sei se você tem conhecimento ou não, quando o Vocacional acabou, alguns professores foram trabalhar nas escolas públicas e tentaram trabalhar em grupo, os diretores não permitiam; a ditadura não permitia reuniões; acabou. Ao lado de muita coisa real, que pode ter acontecido, existe também muita fantasia, muita imaginação. No Vocacional, reunião em grupos era pra fazer projetos pra revolução; acampamento era para treinamento de guerrilha; estudo da realidade era pra colher dados pra fazer a revolução...

Entrevistador: Isso é o que diziam?

Entrevistado ID: Exato. E o Vocacional teve um azar, eu diria um outro reforço, que não foi compreendido pelo setor acadêmico na época. Ele foi uma proposta extremamente arrojada, academicamente falando pra época. E o Vocacional ficou entendido como uma escola que não ensinava conteúdo. Então, juntaram-se as críticas pedagógicas, acadêmicas com as críticas da esquerda, da revolução que via na proposta do Vocacional um projeto de esquerda e aí, deu no que deu, certo? Então, o Vocacional foi visto pela academia por uma ótica que não ensinava o conteúdo, que valorizava o processo, não ensinava a aprender; trabalhava com atividades, então não tinha um projeto de ensino. Então, todas essas fantasias que bailavam na época, que é fruto da imaginação do povo... Quer dizer, a sociedade civil não teve como dizer, de lutar por aquela...

Entrevistador: Foi minado aos poucos.

Entrevistado ID: Foi minado aos poucos. Então, eu diria pra você que o Vocacional acabou como uma experiência subversiva de um lado e do ponto de vista acadêmico, como uma proposta escolanovista, entendida neste sentido, como uma escola espontaneísta, que deixava o aluno fazer o que quer, quando quer, quando não quer.... Quando não era nada disso. Pelo contrário, era uma escola muito orientada. Haja vista aí o resultado dos alunos e professores, certo? Então, acabou. Agora, o que você vê hoje, são todas aquelas idéias sendo debatidas: estudo a partir da realidade, a partir da comunidade do aluno; da experiência do aluno; estudar a partir dos problemas da realidade.

Entrevistador: E a sra acha que esses elementos que a sra vê que são retomados hoje, que vocês já praticavam lá, criam condições necessárias para se montar experiências do tipo do Vocacional ou a sra acha que não tem espaço para uma estrutura como era o Vocacional?

Entrevistado ID: Olha, do ponto de vista, vamos dizer, se você olhar pela tônica política governamental, eu acho que nós vamos continuar com essa escolinha aí muito tempo ainda. Agora, do ponto de vista de pessoas que realmente têm interesse de mudar a situação, de fazer novos projetos, eu acho que existe bastante espaço. Essa é uma das tônicas desse livro que vai sair.

Entrevistador: Isso vai mais pra uma linha particular então?

Entrevistado ID: Eu espero até que chegue a influenciar as áreas de políticas públicas por esse país, mas eu acho que ainda o Brasil em matéria de educação pública tem muito a avançar ainda. Então, eu não sei até que ponto possa influir num projeto... Você vê o projeto do CEUS, assim como foi o CIEPS no Rio de Janeiro, que são escolas que trariam o aluno pra escola o dia todo, aprendendo de uma forma diferente; aprender mais coisa do que atualmente se aprende; fugir daquele currículo convencional padronizado... foram projetos que não foram avante. O CEUS, eu acho que a idéia dos CEUS, pelo que eu conheço (e eu não conheço muito a fundo). Pra mim, pro CEUS faltou a concepção de um Projeto-Político-Pedagógico mesmo, mas como concepção de escola que atende a comunidade, que parte da experiência do aluno, que dá oportunidade para o aluno desenvolver os seus talentos; eu acho que a escola tem que caminhar por aí. Então eu acho que existe espaço, mas na esfera pública ainda acho que vai ser mais demorado.

Entrevistador: Muito obrigado.

Entrevistado ID: Agora tem uma pergunta aqui que diz assim, "Há motivação para surgirem projetos semelhantes hoje?" Existe.

Entrevistador: Então, a motivação para educadores, existe.

Entrevistado ID: Existe. Existe muita gente motivada.

Entrevistador: Se existe essa motivação, então o que é que faltaria.

Entrevistado ID: Eu volto novamente à questão da política pública. Eu acho que do ponto de vista da esfera governamental mesmo, de criar as condições para que essas motivações possam ensejar uma mudança mais efetiva. Porque eu acho que você vê pipocar alguma coisa aqui, outra coisa ali. Mas acho que em termos nacionais, em termos de realidade brasileira, não pode ficar só em uma coisa que pipoca aqui e outra que pipoca ali, tem que pensar mesmo em termos de projeto Estadual e Nacional. Então, acho que falta ainda mesmo na esfera pública, governamental, criar as condições para que as coisas aconteçam.

Tem uma pergunta que diz assim: “Você também cresceu com o projeto?”

Eu diria que se eu não tivesse participado do Vocacional, eu não seria a Esméria de hoje. Você está gravando?

Entrevistador: Sim.

Entrevistado ID: Isso é muito importante. Se você ler a minha tese, eu faço uma abertura onde eu faço esse meu depoimento. Eu seria uma professora que teria me aposentado na escola primária, teria dado minha aulinha, porque eu fui formada pra isso (emociona-se). Agora, eu diria que não só ganhei profissionalmente: fui fazer mestrado, fui fazer doutorado, fiz curso de especialização na época; na época eu fiz curso de especialização em tecnologia educacional; participei de cursos de dinâmica de grupo com Lauro de Oliveira Lima; fiz curso sobre Piaget, para entender a sua teoria. Eu cresci enormemente como profissional, mas também como pessoa. Mudou muito minha visão de mundo. Tanto que lá em casa eu sou a única que pensa totalmente diferente do conjunto dos meus irmãos. Nós somos seis irmãos, mas eu tenho uma visão totalmente diferenciada, porque eu tenho uma outra visão de mundo; eu consegui fugir, eu consegui escapar daquela visão alienada que eles têm até hoje por força de uma educação alienadora.

Entrevistador: E esse livro que está saindo, qual vai ser o foco?

Entrevistado ID: Ensino Vocacional, uma pedagogia atual. Esse vai ser o título.

Entrevistador: A sra quer mostrar que justamente o que aconteceu lá...

Entrevistado ID: Eu estou como organizadora do livro, o Newton escreve um capítulo, o Moacir Silva escreve outro capítulo; eu escrevo um capítulo e uma outra professora que fez uma tese sobre o Vocacional também escreve outro capítulo.

Anexo 3 – Uma entrevista sobre o PECD

Entrevistado IID - 20/04/2005

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: masculino () feminino

Trabalho atual: Professor na Unicamp

Formação:

Graduações: Farmácia e Bioquímica – Universidade Federal do Ceará

Pós-graduações:

Imunologia na Unicamp

Nome do Projeto: Programa Estágio Capacitação Docente (PECD)

Tempo de envolvimento com o projeto:

() menos de um ano () de 1 a 2 anos () de 3 a 5 anos acima de 5 anos

Tipo de envolvimento:

() responsável colaborador voluntário () funcionário () professor

() outro:

ALGUMAS PERGUNTAS

Entrevistador: De onde veio a preocupação do sr com a educação?

Entrevistado IID: Quando eu vim fazer pós-graduação foi quando surgiu o programa. A CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pessoal de Ensino Superior) era responsável por isso: preparar professores para a graduação. Antes de 1972, o governo militar abriu não sei quantas escolas de Ensino Superior. E certas escolas de Ensino Superior recrutavam pessoas sem preparo para o ensino. Você é farmacêutico? Vem dar aula na minha escola. Então aí, Maranhão, Piauí, Roraima, Acre... vários Estados brasileiros tanto no norte como no sul, que nunca tinham tido uma Universidade, se beneficiaram com a criação dessas escolas. Foi aí que eles criaram um problema. Criaram Faculdades, vários institutos, verdadeiros embriões de Universidades. E isso foi inchando e foi criando Universidades. E a entrada de profissionais nessas Universidades era de maneira menos criteriosa que você podia imaginar. Qualquer pessoa que tivesse Ensino Superior naquela ocasião e tivesse na proximidade teria possibilidade de entrar como professor.

Entrevistador: Foi vendo isso que o sr...

Entrevistado IID: Não. Isso foi o que aconteceu. Foi um problemão que se criou e a qualidade desse profissional estava aquém. E esses cursos? E essas novas Faculdades? Como é que uma Faculdade de Medicina que surgiu, como é que vai competir com a uma Faculdade que já tinha toda uma história? Foi aí que esse movimento do Conselho Federal de Educação falou “precisamos fazer alguma coisa para qualificar esses professores”. Eles criaram todas estas escolas e não temos professor de qualidade. Então a idéia é que nós temos que trazer todos pra fazer pós-graduação. Nós temos que trabalhar com quem tem habilitação. Nós tínhamos gente da área do conhecimento que ia trabalhar na química, na física, na biologia. Mas, além disso, fossem treinados para serem professores.

Então, quando eu procurei fazer a pós-graduação em 1972, eu já vim sabendo que Pós-graduação era voltada para a qualificação de professores. Então você procurar o mestrado, era o máximo. Fazer o doutorado? Melhor ainda! Você ia ser o supra-sumo de professor.

Entrevistador: Isso era em todas as áreas.

Entrevistado IID: Isso era em todas as áreas. Então, na verdade, esse divisor de águas... Nós precisamos de muito ampliar a produtividade científica. E produtividade científica virou realmente a coqueluche quando realmente a qualificação de professores ficou em segundo ou terceiro plano. Então hoje, comparando a pós-graduação com a de quando eu entrei, eu diria que... Até que hoje, as coisas realmente tomaram uma inversão de valores de tal ponto que a preocupação não é nem com a qualificação desses professores, é com a produtividade. Como ele está produzindo não me interessa. “O que interessa é que num curto espaço de tempo ele começa a produzir”. Agora a qualidade do produto, a formação desse indivíduo, de repente você começa a declarar que ele é cada vez mais refém.

Entrevistador: E como se deu o envolvimento do sr com o PECD, foi um convite?

Entrevistado IID: De fato eu já estava aqui. Eu não terminei, eu não respondi a sua pergunta. Quando eu vim para a pós-graduação, o programa para o qual eu vim, ele tinha filosofia, didática e planejamento também. Então tinha algumas disciplinas que levava a gente a ler, a ler psicologia, sociologia. Então, por exemplo, eu fiz dois anos de Filosofia das Ciências com Rubem Alves. E posso dizer o seguinte: aquele momento da pós-graduação pra mim foi básico na minha vida profissional e na minha vida como um todo. Eu comecei a entrar em uma ceara inclusive, totalmente diferente daquilo que eu achava que era, para qual eu estava voltado. Eu queria ser professor, eu queria trabalhar com educação, dentro da área biológica, médica... Deixei de fazer medicina, “eu quero fazer pesquisa, mas pesquisa dentro de uma Universidade”. E de repente eu vi que podia ter um perfil de muito melhor qualidade. Então a pós-graduação em imunologia, que era primeira do Brasil que estava se fazendo aqui, que durou 25 anos e já terminou. E o término dele se dá realmente por conflitos realmente. Eu diria que a maior parte dos conflitos está nessa área, porque a CAPES começou a fazer cobrança que nós não conseguimos dar. Era a cobrança da rapidez da formação do aluno e da produtividade. E a gente entendia que a preparação dos nossos alunos não podia ser estabelecida num contexto de tempo. Por exemplo: dentro de dois anos ele deve estar pronto. Quando a gente conseguia levar um grupo de 20 alunos que vinha de norte a sul, do leste a oeste, até um topo. Mas a partir daquele momento ali, o ritmo era diferenciado. Em geral, uns terminavam mais cedo, outros terminavam mais tarde. Então foi essa associação de didática e planejamento; treinamento e didática. Nós fizemos planejamento, de aula, de curso, de currículo, de Universidade, questionando inclusive, a Universidade brasileira, as questões de ciência e sociedade com o próprio Rubem Alves. Nós lemos tudo o que estava acontecendo no mundo. Ou seja, uma leitura que nunca foi fácil para qualquer profissional que não fosse da área de educação ou de sociologia. Você lê “René de Pouso”, você lê “Choque de Futuro”, você lê “1964”, “a Virada do Jogo”, “Revista do Crescimento”... Você lê um bocado de coisa. E você começar... Pra que Universidade? Pra quem a Universidade? O que você está fazendo aqui. De repente, você está aqui, achando que está fazendo o máximo e essas questões começam a lhe incomodar. Aí você começa a tentar identificar dentro da Universidade o que é prioridade, o que é que poderia ser projeto. É aí que você começa a sinalizar que a questão do alunado, o jovem que vem aqui, sedento realmente de alguém orienta-lo nesta caminhada, isto não está sendo feito. Eu comecei a verificar com os meus pares, nas instâncias que eu freqüentava, que a atividade didática aqui se transformou num mero compromisso de você atender as exigências lá de horas/aula. Mas você ouvia com muita freqüência a idéia: “aluno é como abacaxi, quanto mais rápido você se livrar dele, melhor”. Então se fazia aquele QSP, que é “Quantidade Suficiente Para”, que na formulação farmacêutica é o complemento que você faz para contextualizar um medicamento ou alguma coisa assim. Que tem que ter uma tintura; aquela tintura de ser um professor dentro da Unicamp.

Entrevistador: Foi dando conta disso que o sr começou a se envolver...

Entrevistado IID: Aí esse programa começou a acontecer, lá pelo ano de 1993... O nome de todas as pessoas envolvidas eu não me lembro. Mas houve um momento que o Prof. Tomás me chamou, junto com cinco ou seis de outras áreas, para compor a comissão supervisora desse programa que fazia a capacitação docente.

Bem, as entrelinhas do que era, o que fazia... Isso você tem?

Entrevistador: Tenho inclusive uma pesquisa da Graziela...

Entrevistado IID: A Graziela, a tese dela... Exatamente! Aí eu fui substituir uma professora, a professora Vilma da Anatomia, uma pessoa também interessada em Educação. Então ela participava de alguns momentos nosso, dentro de um grupo pequeno; dentro de 160, um grupo de cinco ou seis que questionava os nossos programas de educação aqui dentro. E a partir dali, quer dizer, a Vilma ia sair. Isso foi lá por volta de 1996. Mas sei que, eu trabalhei cerca de 6 anos nesse projeto, até seu fecharem as portas dele.

Entrevistador: Desde o começo?

Entrevistado IID: Não. Desde o começo, não. Eu acompanhei, inclusive com os alunos. Havia um ou dois alunos da unidade aqui que foi fazer o primeiro programa, o primeiro PECD. Era o estágio. Era o Estágio de Capacitação Docente. Havia aluno que fazia o primeiro período e chegavam a fazer até dois períodos. Agora, o perfil desse aluno... Geralmente não eram todos eles que eram motivadores. Havia a particularidade, inclusive, de alguns orientadores que não queriam que os alunos assumissem suas aulas. Talvez, dado até pela natureza de como eles se estabeleceram nessa unidade, nessa Universidade. Por isso, não eram todos. Não era um valor agregado ou a agregar.

Entrevistador: Agora, seu aceite em participar disso foi imediato?

Entrevistado IID: Foi imediato. Pode-se dizer que eu fiquei gratificado, porque eu contestava muito essa idéia de entender os meus colegas com problemas sérios de sala de aula. Nós, os antigos, que tínhamos vivenciado o treinamento de pós-graduação em Educação, todo o ano a gente fazia planejamento de curso, fazia avaliações; estava sempre trabalhando e de repente aquilo se transformou numa atividade que não era mais bem vista dentro do departamento. Então, os mais novos achavam “não precisa nada disso”... Porque hoje, dependendo do documento você põe num *power point*... Essas coisas dão muito mais retorno que qualquer discussão de sexo de anjo, “masturbação mental”, como se dizia. “Ah, não vamos perder tempo com isso não”. Então, isso virou realmente algo indesejável. Essa discussão de como encarar uma sala de aula, como preparar a disciplina... e predominava, e ainda predomina, esse imediatismo de uma aula com animações. Hoje as animações realmente ganham um espaço muito mais do que qualquer verborragia questionando os alunos. Ou seja, o ponto alto que eu sempre vi que a Educação deveria fluir, que deveria gerar dúvidas, aquilo acabou ou quase acabou. Então, você entrar na sala de aula e gerar essa dúvida, eu acho que era o sonho.

Entrevistador: E o que levava educadores como o sr a se dedicarem de corpo e alma? Pelo que a gente tem conhecimento era um trabalho voluntário, não é?

Entrevistado IID: Era um trabalho voluntário.

Entrevistador: Era essa consciência que precisava transformar?

Entrevistado IID: Era uma questão de priorizar dentro da Universidade uma atividade que... Por exemplo, se você imaginar, em 32 anos que eu estou dando aula aqui, eu trabalhei uma turma de medicina a cada ano... Se você multiplicar isso por 100 alunos em cada ano, é um número razoável de pessoas que passaram por aqui. Se eu tiver conseguido que 1% dessas pessoas tenha se tocado com as questões que foram feitas lá, não do conteúdo das coisas, mas das relações que poderiam ter aquilo ali com a vida que ele iria ter lá fora como profissional; que tivesse atento às questões de cidadania; que tivesse atento que ia lidar com questões humanas; que tivesse atento, inclusive, do privilégio que representava, que era estar em uma Universidade como esta, paga pelo contribuinte comum... Onde ele realmente era um privilegiado por ter entrado aqui e qual era o retorno que ele ia dar... Isso aí é o que a gente esperava que poderia ser muito maior o retorno. A gente poderia trabalhar o direcionamento onde isso fosse a tônica do discurso da sala de aula. Onde as aulas acontecessem de uma maneira transversal, a temática de prática de cidadania, de retorno, de extensão universitária e não curso. Mas uma prática de extensão universitária desses alunos que comessem desde cedo a conviver com as questões extra-muro, a vivenciar outras experiências. Era mais ou menos isso que a gente percebe que a gente poderia chegar lá.

Entrevistador: E estes objetivos estavam claros para os participantes?

Entrevistado IID: Em geral eu achava que o PECD era muito pequeno. Era uma estrutura muito pequena para nossa realidade. Se você imaginar que se pegava no máximo 50 estagiários.. Acho que era o máximo... porque terminava sendo um processo caro. Para ele inclusive angariar estes alunos, ele ainda dava uma bolsa. Então muitos destes alunos que iriam fazer isso, eles vinham por causa da bolsa. Então não era totalmente livre e de espontânea vontade; havia as bolsas e de certa forma, eles tinham a oportunidade de refletir: “olha bem, eu estou terminando minha pós-graduação, eu não vou ter bolsa, mas eu posso ficar estes dois períodos trabalhando no PECD”... Agora o que nós vimos é que muito dessas experiências, tapavam o buraco de deficiências de algumas unidades, ou de alguns profissionais que estavam lá e detestavam (não diziam isso literalmente), mas era a oportunidade que eles tinham realmente de se verem livre de determinadas atividades, que pra eles não eram livres.

Entrevistador: Havia, me parece, uma crítica que os estudantes eram uma obra-de-obra barata...

Entrevistado IID: É o que eu estou dizendo. De alguma maneira, esse era o argumento que algumas pessoas usavam, que a Universidade com esse projeto, na verdade ela estava querendo buscar uma mão-de-obra mais barata para não contratar mais professores. Agora, passava-se também o receio de que o professor comum (e isso nós constatamos ao longo de seis ou sete anos que trabalhei) nós constatamos que o jovem estava tendo muito acesso e estava fazendo a atividade melhor, por ser jovem. A idade dele facilitava a comunicação, o conhecimento das questões do jovem, do estudante, porque ele era também estudante. A maioria desses estudantes tinha feito a graduação aqui na própria Unicamp. Então, de certa forma, para eles trabalharem esta parte do relacionamento professor aluno era muito mais fácil. E eles tinham um acesso incrível. A confiabilidade era rápida. Por exemplo, existiram inclusive alguns episódios que nós chegamos a definir que todo estagiário deveria ser rotulado de professor, para não aparecer realmente assim: é um professor e um estagiário. Isso fazia diferença em algumas unidades, em alguns grupos de alunos, em algumas turmas. Tanto que é que nós chegamos a probabilidade que essa linguagem deveria ser modificada. Quer dizer, o estagiário seria professor e você daria àquela pessoa a liberdade de ser responsável por determinadas aulas. Quer dizer, 20% das aulas ele tinha que dar; ele responsável pelo acompanhamento daquela temática; pelo trabalho com os alunos; a elaboração de provas, correção de provas. Ou seja, ele tinha que ter uma atividade como se ele fosse o professor. Então você via tratamento dos mais diferenciados em cada unidade: tinha um que dava 20%, outro dava 10%; outros dos professores nunca deram chance para um aluno dar uma aula, mesmo sendo aluno do doutorado. “Não, não tem capacidade”. A pessoa não tem capacidade. Então você via coisas. Aliás, tinha esses exageros. São situações muito emblemáticas. Então eu diria: fazia sentido, aliás, faz sentido, na hora que você vê a insegurança que deve ter um grande número desses professores, eles não têm as habilidades das ciências da educação para questionar o que eles estão fazendo. Então, na hora que aparece alguém... Naquela ocasião, eu diria que o grande mérito do PECD é que ele estabelecia um espaço único. Tema de pedagogia era trabalhado, as discussões aconteciam; havia uma riqueza, inclusive de diversificação de sala de aula. Você tinha gente que vinha da Educação, gente das Exatas... aquilo era uma coisa que você queria que não acabasse, tamanha era a diversificação dos problemas que surgiam. Agora, ou melhor ainda, a maior parte das questões de relacionamento se igualavam, ou seja, o sentimento: “o que vou dar amanhã”, “puxa vida, eu passei mal esse texto”, as frustrações... as dificuldades, por exemplo, de exercer a autoridade, como lidar na hora da prova, na hora da cola, na hora que o aluno respondeu... ou seja, você vê aquele filminho passando, aquele problema que você já teve e que era comum a todos eles. E você via inclusive a diversificação de atitudes. Uns que eram mais exigentes, mais... sei lá, agressivos; outros que eram... você via que eles tinham toda a capacidade de lidar com tudo aquilo.

Entrevistador: E o que o sr pessoalmente esperava alcançar com esse projeto?

Entrevistado IID: A idéia passava de que isso pudesse retroceder, mais principalmente na questão da formação dessas pessoas. Eu particularmente pensava que a CAPES estava muito certa lá atrás, quando ela estabelecia que esses programas de pós-graduação deveriam ser, esse treinamento de didática e planejamento, esse questionamento de pedagogia.. Então, esse projeto era uma semente que a meu ver iria forçar a barra e dizer que os alunos que começaram a fazer, eles são melhores professores. Isso começou aparecer. Tanto é que as avaliações que foram criadas depois para que os estudantes comesçassem a dar nota a estas atividades... Não é que eu acho que isso pode ser

usado de novo, mas eram instrumentos que são usados e que se tem utilidade ele poderia ter um resultado melhor. Em algumas experiências, eles não foram de todo descartados, mas havia avaliação que os alunos faziam da sala de aula, do curso, como é que foi, onde estes estagiários do PECD, em geral eram muito bem avaliados. Isso tomou um impulso diferente na hora em que a CAPES criou o tal do PED... Quer dizer, pra nós, inclusive, foi uma ecatombe, foi um tsunami, como se diz. Porque estava dando certo, a idéia era ampliar... Eu sei que a Universidade não poderia bancar do ponto de vista estrutural e de recursos financeiros, mas se poderia pensar em alternativas para não precisar destruir o PECD. Tanto é que houve discussões várias na Universidade sobre como é que ia fazer, mas essa discussão ficou restrita a poucas pessoas e o PED chegou aqui, veio e ficou. E de repente a gente viu acontecer aquilo que a gente previa. Quer dizer, a maioria dos PED, quem deu aula há algum tempo... Por exemplo, dentro da minha unidade eu decidi que eu ia fazer o PED, mas eu ia usar alguns dos conteúdos. Quer dizer o aluno ia trabalhar comigo desde o planejamento e talvez aproveitando materiais clandestinos do PECD. Mas isso era uma inserção. A maioria das pessoas inclusive se chocava quando eu usava os meus alunos de mestrado, doutorado; eu os chamava de professor; eu os colocava nos papéis que a gente elaborava, porque eu os tratava por igual. Nas aulas que dou online hoje, eles dão aula, eles aparecem lá como professores. Mas eles conhecem os bastidores da preparação da disciplina, da estruturação dessa disciplina no currículo, da importância daquela aula. Então, eles têm essa trajetória. Na hora que eles vão lá, de certa forma eles se preparam para o antes, o durante e o depois. E são diferentes do que a gente vê hoje aqui: a maioria dos PED ou vai para carregar o projetor de slide ou vai lá pra dizer “amém” para o professor, pra controlar a lista de frequência... o que eu acho realmente, de uma tamanha humilhação, e neste caso, realmente, uma pessoa que já está fazendo a pós-graduação e que você sabe, a maioria de nós, na hora que começou a dar aula nem isso a gente tinha.

Entrevistador: E o que favorecia a participação de vocês educadores?

Entrevistado IID: Eu diria pra você o seguinte: do ponto de vista de retorno, por exemplo, o que pesou isso no meu relatório, porque eu também sou avaliado a cada três anos e tenho que apresentar um relatório. Essa atividade nunca pesou; ela nunca representou nada nem dentro de meu departamento. Porque algumas vezes eu até dizia “isso eu preciso”, mas “isso não é prioridade”... Eu preciso ir para uma reunião do PECD. “Não é pra você ir!”; “Mas eu vou... se quiserem podem tomar atitude”. Nunca tomaram atitude, mas era aquela coisa que não era vista como uma obrigação; não era vista como uma coisa necessária.

Entrevistador: Mas o sr ia por quê?

Entrevistado IID: Eu ia porque eu acreditava no processo e sabia que ele poderia crescer sim e encontrar o respaldo político. Porque, na verdade, dependeria muito mais de um respaldo político interno que dissesse: “Agora, todos os professores da Unicamp vão ter que fazer um treinamento didático”. Na verdade, era uma das coisas que eu acho que deveria ter acontecido; que deveria ser pensado na Universidade; que todo professor que vai para uma sala de aula, deveria ter algo mais que o conhecimento. O conhecimento além de sua área de especialidade.

Entrevistador: Quais os desafios que vocês enfrentaram? O sr já falou da resistência de alguns professores...

Entrevistado IID: Havia resistência do professor... Eu diria que... Talvez, a própria imaturidade do aluno; muito desses alunos tinham medo, não sabiam como enfrentar os outros alunos em sala de aula... e você tinha diferentes ritmos. Tinha aquela pessoa que nasceu para fazer aquilo e que achou a maior experiência da vida dele, chegando a dizer que era tudo o que gostaria de fazer. Quer dizer, os depoimentos são belíssimos. Mas há situações também de imaturidade. Você vê situações inclusive, de insegurança de conhecimento; às vezes, na própria questão que eles iam trabalhar, havia a insegurança do que eles estavam tratando. Então, por exemplo, aquele lance de você dar uma aula, de repente de álgebra e ele não sabe somar nem subtrair... e aí você, como contornar essa situação? Muitas vezes a gente percebia uma situação em sala de aula, de você trabalhar os pré-requisitos. Você vai dar uma disciplina “x” subentendendo que já há o pré-requisito. Quer dizer, é algo que você tem que ter em mente. Quem vai se lembrar que para falar de produção de anticorpo, esse aluno tem que saber de proteína? Todo mundo que vai dar uma aula tem que saber... Então havia os desafios do quadro desses alunos e depois que havia resistência, não individuais nada, mas às vezes de gente que era contra esse projeto. Aqui internamente mesmo, dentro do Instituto de Imunologia havia resistência... “Esse povo deveria estar no laboratório produzindo”. Então, muitas vezes eu tive críticas no relatório porque enquanto você deveria estar perdendo tempo nesse tal de PECD... que achava que aquilo era fruto de vaidade... e na verdade era uma questão de

valor, era uma questão realmente questionar o que eu gostaria de estar fazendo aqui nessa Universidade, o que era prioridade.

Entrevistador: O sr também já falou de algumas conquistas, mas como o sr sintetizaria isso? O sr falou inclusive da própria formação... de pessoas que saíram melhores do que entraram...

Entrevistado IID: Eu falei de depoimentos de estagiários que passaram por lá e passaram a ter uma atitude diferente.

Entrevistador: E em relação aos educadores que estavam envolvidos...?

Entrevistado IID: Para os educadores que estavam envolvidos eu diria que talvez tenha sido muito pouco, porque inclusive havia resistência. Muitas vezes eles liberavam os alunos, mas eles cobravam dos alunos; tinha programa de curso que escondia dos alunos, dos estagiários, o que eles podiam ou não fazer, havia situações que a gente tinha que intermediar. Em algumas unidades: “o professor não está deixando o aluno ter acesso a isso” ou “o professor não deu nada da regra do jogo...” Na hora que você começa aprofundar, você vê que realmente houve despreparo. Nessa área de educação, como ela vai acontecer é tamanha... que você não acredita que o cara fez um planejamento. O indivíduo diz que fez um planejamento de curso, mas chegou ali, você pega a última apostila que ele trabalhou há dois ou três anos atrás e dá para os alunos...

Entrevistador: E como o sr vê esse projeto dentro do contexto da educação brasileira de hoje?

Entrevistado IID: Na minha opinião, a Universidade deveria ter uma escolinha de professores. “Você vai contratar algum... então, dá o treinamento”

Entrevistador: Faz parte da missão de ensino...

Entrevistado IID: Deveria fazer parte. “Mas eu sou doutor”; “O Sr é doutor em outra coisa”; “Mas eu já dou conferência”. Conferência é outra coisa, dar seminário é outra coisa. Eu quero saber qual é o preparo que você tem para trabalhar com um grupo de 17 anos, 18 anos, 19 anos? E você vai ter que chegar lá e, antes de qualquer conhecimento que tem que passar pra eles, tem que passar confiança; tem que passar a prosperidade de uma interlocução, coisa que ninguém tá preocupado; que você pode gerar uma interlocução entre aquele grupo e você. Tanto é que o autoritarismo do professor, que muitas vezes a própria sala já impõe (você fica lá e ele aqui) já gera uma barreira; você não quer interlocução. Eu vou fazer a minha parte... É como muita gente fala: “você vai, dá a sua parte. Terminou, deu sua prova? Acabou. Fora! Eu acho que me perdi na pergunta que você fez...”

Entrevistador: Em relação ao contexto da educação...

Entrevistado IID: Ah, sim. Eu acho que a Universidade deveria ter isso. Acho que a CAPES, quando ela cria esse PED, ela deveria ter tido outra leitura. Em vez de você dizer “todo curso tem que fazer isso...” Cada um pode fazer do seu jeito e cada um ia fazer do jeito que sabia fazer, como é o jeito que o povo que termina a pós-graduação sabe fazer. Achando que todo doutor já está habilitado a fazer. Ele vai dar aula e vai ter mais um estagiário. Então, acabou ficando muito na troca de favores... “ah, você sai agora, depois você fala comigo...” Então, você vê assim. Concretamente, qual o resultado do PED? É uma pergunta que a gente devia fazer. O que é que diz os relatórios do PED? Qual foi o ganho que esse pós-graduando, mestre ou doutor, ganhou quando ele fez estágio naquela disciplina. É algo que se poderia trabalhar. O que é que isso tá refletindo. E se você for a miúde, tem várias questões ali: qual foi a participação dele em sala de aula? Em quantas aulas você teve uma participação efetiva? Qual foi a conversa que você teve com esses alunos? Aí você vai descobrir que a maioria desses estagiários do PED fica aqui, pegando o material que vai ser apostilado... ou seja, aquele quadro de bastidores que nada tem a ver com compromisso.

Entrevistador: E o sr acha que hoje tem espaço, haveria possibilidade de projetos como o PECD? Haveria aceitação dos educadores em envolverem-se em projetos como este?

Entrevistado IID: A impressão que eu tenho, é que de certa forma, o PED, se fosse questionar, se fizesse um grande debate sobre o PED, como que ele aconteceu, como é que está se desenvolvendo e se os educadores fossem lá questionar qual é a formação que esses alunos estão tendo neste plano de ser um professor, a partir dessa experiência do PED... Eu tenho impressão que...

Entrevistador: O próprio PED pode ser aperfeiçoado...

Entrevistado IID: Aí você vai ter a idéia de que o próprio PED não está fazendo nada ou quase nada. Com certeza tem muita gente que ainda pode estar introduzindo alguma coisa. Mas ele poderia ser um espaço que aproximasse do PECD. Onde esse aluno que vai no PED deveria ter umas aulinhas de técnicas de ensino, de pedagogia, ler algumas coisas, entender o que é avaliação; ouvir profissionais como o Balzan; fazer pesquisas como: o que é o perfil do professor?; o que é que os alunos esperam do professor; como é que eu ganho essas qualidades para ser professor... Então, você descobre que tem que ir lá e conhecer as teorias de Educação, conhecer as teorias de como trabalhar em sala de aula. Quer dizer, não necessariamente, todo mundo tem que fazer curso de pedagogia, não seria isso. Mas para você ter uma disciplina; todo cara da Universidade tem que fazer um treinamento assim, saber qual o público que você vai atender, saber fazer planejamento de aula, saber o que a aula tem a ver com a disciplina, tem a ver com o curso, com o currículo, que importância vai ter... Talvez você tenha 1% que saiba dizer a importância da aula que ele tá dando hoje na formação daquele indivíduo.

Eu não chamaria mais de PECD porque eu achava que ele restringia muito e acaba sendo elitista. Elitista porque tinha um custo caro. No final, acharam que tínhamos que modificar a idéia, pois era quase impossível. Mas precisaria de uma equipe ampliada

Entrevistador: Esse curso que o sr fez (Farmácia Bioquímica) deu fundamentação para essas preocupações?

Entrevistado IID: Eu fiz um curso de qualidade na Universidade do Ceará. E quando nós chegamos aqui, descobrimos que os alunos da Unicamp não liam jornal, não liam nada. Uns poucos, talvez a maioria hoje, vê o Big Brother, vê alguns programas de televisão. Mas, massa crítica, que faz a cabeça, eu diria que está mais reduzida ainda. Então não diferente da minha época. Apesar de que na minha época era maior, pois a gente vinha de um momento crítico brasileiro; já tinha acontecido o golpe militar, a ditadura estava aí. Eu já vim pra cá inclusive, sabendo que eu era acompanhado pelo DOPS. Eu tinha irmão já falecido político. A situação era muito melindrosa do ponto de vista de vivência de cidadania. Eu comecei uma militância, inclusive fora da Universidade.

Entrevistador: Que militância era essa?

Entrevistado IID: Militância política mesmo de resistência à ditadura. Mas era um negócio muito velado. Mas era muito mais de entender o que se passava com os desaparecidos políticos. Eu tinha um irmão que tinha sido preso, tinha sido maltratado, foi exilado, depois a gente ficou aguardando... depois foi morto, torturado aqui no Estado de São Paulo, mas isso não vem ao caso. Mas de certa forma, esta expectativa influenciava, porque a minha sala de aula sempre foi mais do que conteúdo. Quando falava da vacina, eu falava do indivíduo que ia receber a vacina na periferia. Quer dizer, esse indivíduo que vai receber a vacina aqui e lá, é mesma coisa? Quer dizer, quando você pergunta isso ao aluno, ele vai ter que entender que nutrição é base para uma resposta. Então você que dependendo da forma que você trabalha, você tem espaço para mexer com o tipo de vida do ser humano, do cidadão. Então, essas coisas faziam parte. E pra mim eram atitudes de professor. E isso só se consolidou depois com tudo o que eu li nas teorias da educação. Não sou só professor. Sou cidadão, sou pai, sou uma pessoa que está aqui tentando fazer a diferença.

Agora, a mudança radical de vida começou quando eu vim pra pós-graduação a partir do momento que eu fiz a releitura de textos de sociologia em geral (Alvin Toffler, Admirável mundo novo...)

Anexo 4 – Uma entrevista sobre o Movimento de Pedagogia Waldorf

Entrevistado IIIC - 27/09/2005

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: () masculino (**X**) feminino
Trabalho atual: Empresária

Formação:
Graduação em Psicologia (USF / Itatiba)

Pós-graduações: nenhuma

Nome do Projeto: Movimento de Pedagogia Waldorf de Campinas
Tempo de envolvimento com o projeto: 1987 - 2005
() menos de um ano () de 1 a 2 anos () de 3 a 5 anos (**X**) acima de 5 anos
Tipo de envolvimento:
() responsável (**x**) colaborador voluntário () funcionário () professora
() outro:

II. ALGUMAS PERGUNTAS

Entrevistador: Como se deu seu envolvimento com a Pedagogia Waldorf?

Entrevistado IIIC: Na verdade a Pedagogia Waldorf surgiu na minha vida em 1987, através de um livro. É porque eu tinha um grande amigo, com quem eu compartilhava muitas coisas. Eu um dia eu falei pra ele: “eu estava pensando em alugar uma casa”. Eu morava na época em apartamento. “Olha, eu gostaria de uma alugar uma casa e eu gostaria de receber crianças pra cuidar. Mas eu não penso em uma escola; poderia ser um lugar que recebesse crianças e estas crianças pudessem se sentir em casa. Então, ter um espaço para fazer culinária com as crianças; ter um jardim para cuidar com as crianças”. Na época, eu falei “ler histórias para estas crianças...”. Aí ele disse assim: -“Você sabe que isso tem um nome? Isso que você quer fazer de sua vida?” Eu falei: - “Não, não faço idéia; do que você está falando?” “Eu andei folhando um livro do meu pai...” O pai dele fazia parte de um grupo de estudos de Teosofia. “Eu andei folhando um livro do meu pai a respeito de um assunto que chama Pedagogia Waldorf. Eu vou emprestar esse livro pra você”. Aí ele me trouxe; era aquele livro do Rudolf Lanz, que tem um arco-íris na capa... Eu fiquei emocionada com o livro, porque foram caindo mil fichas. E na época eu topei fazer o curso de formação em São Paulo, mas eu não tinha condições econômicas, não tinha condições nenhuma...

Entrevistador: Você já sabia então que existia esse curso?

Entrevistado IIIC: Já, já. Porque daí eu me informei e aí o curso na época, se eu não me engano, acontecia em todos os dias de manhã. E assim, ou eu me mudava pra São Paulo ou eu tinha que fazer algum movimento que minha vida naquele momento não permitia. Então, eu meio que engavetei esse projeto, mas não tirei isso da minha cabeça. Acabou nem acontecendo aquela idéia de receber crianças tal, mas deixei isso parado. Eu penso que um ano depois, mais ou menos, eu soube que tinha um grupo em Campinas que estudava Pedagogia Waldorf. E era o grupo do Domingos que foi o cara que na verdade trouxe o Seminário aqui; contatou o Peter, junto com uma escola que tem ainda, a Alethéia, lá na Camargo Paes (Guanabara); ele juntou um pessoal dessa escola, porque essa escola estava querendo também repensar a sua referência, vamos dizer assim, metodológica. E tinha um grupo dentro da escola (não era 100%, mas tinha um grupo grande da escola) que tinha um apreço pela Pedagogia Waldorf. Então, fizeram um certo esforço de trazer o curso, o Seminário Pedagógico e aí, acabou acolhendo o curso lá, num primeiro instante. Aí, na época, o Peter colocou que teriam três encontros iniciais, três seminários preliminares.

Entrevistador: Então o Peter já começou a liderar...

Entrevistado IIIC: Ele já era o coordenador do curso. Aí ele apresentou dessa maneira: - “Olha, nós vamos fazer três encontros preliminares e nestes encontros, se a gente conseguir montar um grupo, o curso vai ser trazido pra Campinas” E aí foi um sucesso. O curso tinha muita gente. Eu fiz esse curso. Eu fiz essas três preliminares. Era um grupo grande; tinha no mínimo umas cinquenta pessoas. E aí como deu um resultado, o objetivo foi alcançado...

Entrevistador: Eram todos educadores nesse curso?

Entrevistado IIIC: Olha, tinha muita gente ligada à educação. Tinha muita gente ligada também ao campo terapêutico. Porque já existia há algum tempo (eu desconhecia, mas já existia) o grupo de estudos do pessoal da fono; as fonoaudiólogas estudavam a quirofonética, é isso? Então já existia, mesmo que eu não soubesse. Não era exatamente Pedagogia Waldorf que elas estudavam; estudavam Antroposofia. Então tinha pessoas ligadas também a parte terapêutica, psicólogos...; pessoas ligadas a essa área. E aí o curso se estabeleceu nessa escola; ficou lá (eu não me lembro exatamente o tempo que durou a formação, mas acho que foram três anos).

Entrevistador: E após o curso, você continuou envolvida com o Movimento, como foi?

Entrevistado IIIC: Não. Quando a gente estava pra finalizar o curso (acho que foi com seis meses antes da gente finalizar), a gente começou a fazer a estruturação de um Jardim Waldorf.

Entrevistador: Você já estava junto com a Simone e o Edgar?

Entrevistado IIIC: Não, não. Sem a Simone. Era outro momento. Aí, estava com o Domingos, a Cris (que era mulher do Domingos), a Hilde e a Guta. Nós alugamos uma casa na Rua Oswaldo Cruz, lá no Taquaral (acho que é Taquaral). E montou-se lá o Recanto com o nome de uma flor, o Araçá; Jardim Araçá. Aí, foi uma primeira tentativa; era uma escola muito pequenina; acabou tendo uma procura muito pequena na época.

Entrevistador: Essa foi a primeira iniciativa Waldorf na cidade, em termos de escola?

Entrevistado IIIC: Dentro de Campinas, pelo que eu conheço, sim. Anterior a isso existiu o grupo de Valinhos; tinha algumas pessoas que tinham conhecimento desse grupo, participaram dele, como a Hilde que, de alguma maneira, tinha um vínculo com a Renate que tocava o Jardim lá; a Ana Lúcia e o Zé Cury tinham o filho deles mais velho nesse Jardim também. Então, tinha uma certa relação com o processo que nasceu em Valinhos e que, na verdade, era muito ligado ao pessoal de Campinas. Na verdade, Pupin, eu estou me lembrando, que quando foi desarticulado o Jardim lá em Valinhos, existia aqui um casal que tinha filho lá que era Guilherme e a Fernanda; eles trouxeram... o Guilherme fazia o curso de Pedagogia Waldorf em São Paulo e a Fernanda, era fisioterapeuta e fazia aquele curso de massagem; não sei se é massagem rítmica, era alguma coisa assim; é uma linha, dentro da Antroposofia, que cuida do corpo. Eles trouxeram, acolheram as crianças de Campinas e o Guilherme assumiu essa turma de crianças na casa dele. Mas, eu não sei te dizer quanto tempo esse grupo ficou aí, porque na época, eu lembro que surgiu a Escola Comunitária de Campinas e muita gente acabou migrando para a Escola Comunitária e eu acho que a iniciativa morreu na medida que ficaram sem crianças.

Entrevistador: Você já tinha os seus filhos ou ainda não?

Entrevistado IIIC: Não, não. Isso era muito antes. Bom, só respondendo o primeiro ponto; o primeiro ponto, a gente tem que considerar, mesmo que ocorresse informalmente, foi esse espaço na casa da Fernanda e do Guilherme. Aí, o segundo momento foi o Jardim Araçá lá na Oswaldo Cruz e era liderado por poucas pessoas: a gente tinha um grupo de estudos, também de Antroposofia, dentro da escola. Mas basicamente, éramos nós que estudávamos e tinha algumas pessoas que faziam seminário e que acabavam vindo também estudar com a gente, mas não era um grupo grande, não.

Entrevistador: E depois esse Araçá acabou se fundindo...?

Entrevistado IIIC: O Araçá teve que sair desse lugar e acabou mudando pra Emerson Moreira, lá na Chácara Primavera. Porque a gente teve que sair do imóvel e tínhamos uma fantasia (digamos assim) que a gente estava indo para um espaço maior que tivesse mais a cara de uma chácara, uma coisa.. E acabamos alugando esse lugar que era uma chácara mesmo, só que aí, o Domingos já não estava mais em Campinas (tinha ido embora pra Ribeirão) e assim, ficamos nós três: eu, a Hilde e a Guta, sendo que elas duas estavam muito mais envolvidas (na época eu já fazia Faculdade, tinha meu trabalho...). Então, eu meio que ficava como uma assistente; cheguei até ser auxiliar de sala, auxiliar da Guta. Ela pegava os menorzinhos e a Hilde os maiorzinhos (tinha duas salas). Era uma

chácara, tinha todo um clima, um ambiente mais propício para desenvolver o trabalho.. E aí a gente já começou a acolher outras crianças. Tem crianças hoje na Escola Veredas que estavam nessa época, entre elas, a Clara (do 4ºano), o João Bittar e, penso, não tenho muita certeza, o filho do Cury (acho que sim).

Entrevistador: Então, o início seu foi mais uma tentativa profissional; você estava fazendo curso; com certeza, você queria fazer alguma coisa relacionada a sua área e aí encontro aquele livro... lá mais ou menos nessa linha?

Entrevistado IIIC: É, eu tinha uma fantasia muito grande que eu seria uma jardineira. Mas, na medida em que eu fui estudando; na medida em que eu fui tomando contato com a prática é que eu fui vendo também as, digamos assim, as dificuldades de efetivamente fazer essa atividade profissional, com as limitações que eu tinha, por exemplo. E o próprio processo de descoberta, de ver qual era o meu perfil e qual que era a minha praia e vi que não tinha muito....

Entrevistador: A questão docência, não era pra você?

Entrevistado IIIC: Não era por aí, mas a gente tinha uma sintonia muito forte, no sentido, do que eu entendia, do que era um bom sistema de formação pra criança. Desde o início, quando eu comecei o Seminário; inclusive era muito curioso o que acontecia no Seminário, porque eu me emocionava muito, eu chorava muito nas aulas do seminário. Porque eu descobri também que além de ter esse impulso natural que surgia em mim e a Pedagogia Waldorf me mostrava algo que me fazia muito sentido, era que eu já tinha tido uma educação muito Waldorf, mas não tinha esse nome. Então, na medida em que o prof. Peter falava eu entendia plenamente o que ele falava.\

Entrevistador: A sua educação, você fala....

Entrevistado IIIC: É, a minha educação familiar mesmo. Eu nasci num contexto muito apropriado pra esse tipo de imagem, nessa riqueza de imagem, nessa visão, nessa vivência mais naturista, no sentido de pouco contato com o meio formadores que antecipam a intelectualidade na criança ou coisas desse tipo. Era um mundo de muita simplicidade, porque era um mundo rural.

Entrevistador: Você é daqui da região mesmo?

Entrevistado IIIC: Não, não. Mato Grosso do Sul. Eu nasci dentro de uma fazenda e vivi lá até os 8 anos. O primeiro setênio todo, eu tinha um ritmo que era marcado pela natureza, entendeu. Não existia televisão na minha casa. O dia começava quando o sol raiava e o dia começava pra mim que era criança, quando o sol se punha. Então, em todas as atividades que ocorriam na minha vida, tinha todo esse... mesmo, digamos o conteúdo presente (não o formal, no sentido de saber que estava fazendo isso), mas a gente, depois que eu entrei na escola, era nesse ritmo mesmo.

Entrevistador: Você viveu o que depois a teoria mostrou?

Entrevistado IIIC: Me mostrou essa coisa. Eu me lembro de umas cenas, por exemplo, a hora de intervalo na escola era tudo muito coletivo; então aí eu vivi muito essa coisa do coletivo; o lanche escolar, vinha um cara da fazenda, que cuidava do pomar da fazenda, ele vinha com uma carriola da fruta da época. Então, se era época de mexirica, o lanche das crianças era mexirica, se era de manga, o lanche das crianças era manga. Não adiantava ter vontade de comer manga, fora da época de manga. Então, isso tudo foi ganhando muito sentido pra mim e foi fortalecendo, não só uma questão, digamos, idealista, mas, de entender, de compreender que era uma visão saudável, uma visão muito rico e me sentia muito compreendida nesse mundo dessas imagens.

Entrevistador: Depois do Seminário, você continuou envolvida com a questão Araçá por muito tempo?

Entrevistado IIIC: Então, aí o que aconteceu? Nesse local, lá na Émerson, nessa chácara, a gente teve problema com legalização (a parte de Alvará...) e isso acabou gerando muitos conflitos internos entre essas pessoas. Enfim, não deu pra ir adiante. Aí foi um momento de ruptura.

Entrevistador: Era mais pela filosofia de trabalho que cada um trazia....?

Entrevistado IIIC: Não. Questões práticas que dificultavam e acho que muito de temperamento também que foi difícil trabalhar nesse momento. E havia também, era uma postura muito informal e doméstica.. E, hoje pelo menos eu vejo que, tudo bem, você até pode ser um cantinho informal. Mas, tenha clareza que é informal e não tenha expectativa diferente de um lugar que seja informal.

Entrevistador: Trabalhe com sua realidade...

Suei: Dentro de sua realidade. Porque senão fica difícil; você gera expectativa com quem procura esse espaço, como pai.... Você gera uma expectativa de uma organização, de umas normas que não existem. Então, a professora atendia as crianças, ela lavava o banheiro da escola, ela recebia dos pais; ela cobrava o pai que tava devendo; ela tinha dor de cabeça, porque ela não tinha, muitas vezes, dinheiro pra ela, porque todo dinheiro que entrava ela tinha que pagar o aluguel da escola. Então, muito difícil.. Bom, aí houve essa ruptura e nesse momento a Hilde foi sozinha, com uma parte das crianças que deram continuidade, para a casa de pais da escola, lá no Castelo. Aí ficaram numa edícula, nessa casa e eles ficaram nessa casa um tempo, não sei dizer quanto. Fui, inclusive, fazer uma visita na época e nesse momento, eu me desliguei um pouco. Porque era uma coisa tão útero, tão pequenininha e, já não era uma coisa que abarcava, digamos, um espaço aberto; era a casa de uma família. Então, a família toda recebeu a professora e as crianças. E eu era uma simpaticante que gostaria de estar perto, mas não havia muito espaço pra isso no momento. E também eu acabei tendo outras demandas na minha vida pessoal que eu tive que me ausentar. Mas, sempre fiquei presente, tipo, festas... Entendeu? Porque minha sobrinha estava na escola, a Cláudia.

Entrevistador: E quando você retornou oficial? Foi com a fundação da Veredas?

Entrevistado III C: Oficialmente, eu retornei em 1999 quando a gente iniciou o grupo de estudos do qual a gente tinha a intenção de montar uma Associação. Aí já tinha um objetivo formal. Não era estudar antroposofia e ficar nisso. Era estudar e temos um projeto que, caminhar na direção de fazermos uma Associação, na medida que a gente tinha no nosso frente, o desejo de ter uma escola de grau. Mas , só pra fechar a questão do circuito da escola... Saiu dessa casa, foi pra uma clínica (ficou um tempo nessa clínica) e nesse momento, depois da clínica, a Simone entrou. A Simone tinha o espaço da família na Nova Campinas; o pai cedeu pra ela fazer uso desse espaço e ai a escola voltou de novo a ter um espaço formal, em termos de ambiente de escola. Não que fosse uma escola formalizada, institucionalizada, mas, uma escola; não é clínica, não é casa de família, é uma escola; tem um endereço, uma coisa. E a Simone já estava com um grupo grande de crianças; a escola já estava funcionando bem já, o Jardim das Amoras. E aí que a gente começou a conversar e “vamos montar a Associação”. “Vamos montar a Associação” porque a gente entendia que esse era o primeiro passo pra gente poder dar continuidade a esse projeto da escola de grau, a escola fundamental.

Entrevistador: Tudo bem, aí entra a história da escola? Agora, os objetivos desse movimento de pedagogia Waldorf na região... já tinha lá nos inícios essa história das escolas, da formação das crianças, assim como você queria cuidar das crianças? Quem estava no grupo do Seminário já tinha essa intenção de formar, ou tinha objetivos mais amplos?

Entrevistado III C: Você diz assim, de formar escola?

Entrevistador: De formar escola, era um objetivo que você tinha. Agora, as outras pessoas também tinham esse objetivo, tinham esse interesse?

Entrevistado III C: Olha, Pupin. Eu não posso te dizer com muita certeza. Eu acho que na verdade, olhando retrospectivamente, foi um movimento muito sustentado por um grupo muito idealista e pouco pragmático. Então, a pedagogia Waldorf em Campinas, ela ficou muito nesse mundo do sonho; nesse mundo de “amamos a pedagogia”, “é linda”... Mas, pouco impulso para uma coisa assim, “quais são as necessidades?”

Entrevistador: Isso ficou na mão de poucos...

Entrevistado III C: É. E, acabou que ficava na mão de pouco, sempre e, fundar uma escola, institucionalizar uma escola é uma missão que exaure. Então, as pessoas tinham isso como uma questão, de uma iniciativa paralela a todos os outros compromissos da vida. Não é que ninguém, como a Simone fez, escolheu isso como um meio de vida. Todo mundo tinha as suas necessidades pessoais, profissionais e não dava pra pegar essa questão e dizer assim: “eu estou pra fundar a escola”; “vou pôr todo o meu empenho...” E até porque a gente fez por uma questão de demanda da vida..

Entrevistador: E essas pessoas que participaram nesse tempo, como você caracterizaria essas pessoas? Tinha como você, pessoas que pelo menos tinham a intenção de trabalhar na área ou querer.... tinham outros tipos de pessoas?

Entrevistado III C: Olha, tem esse foco, digamos, de uma atitude mais idealista, mas tinha uma formação pessoal, cultural, que vislumbrava algo diferente do que estava instituído nas outras

escolas. Existia uma, digamos que, um desejo de ofertar algo diferente. Já eram pessoas que vinham de uma história pessoal, em busca de algo alternativo. Então, que não se inseriam, não se encaixavam no modelo tradicional de formação escolar pra seus filhos. Queriam realmente uma coisa diferente, uma coisa que olhasse pra criança com outro olhar. E aí a pedagogia Waldorf fazia um pouco essa contemplação, de propor algo diferente.

Entrevistador: E você, o que você esperava alcançar com essa pedagogia Waldorf, que estava nos inícios seus, além dessa coisa prática do seu trabalho?

Entrevistado IIIC: Olha, pra mim, a primeira coisa, talvez a única motivação interna, fora todo o meu background, minha história pessoal (que eu já compartilhei um pouco), acho que é a coisa da visão da pedagogia Waldorf, da sua proposta, no sentido de formação integral do ser humano. Assim, você leva em conta esse ser na sua particularidade, nas suas individualidades e respeita o ser humano como ele é e tem mecanismos que atenda esse ser na sua amplitude.

Entrevistador: E você pensava de um modo amplo ou você pensava nos seus filhos?

Entrevistado IIIC: Não, pensava de um modo amplo, porque, eu nem tinha muita certeza se ia ter filhos. Depois que eu fiz o Seminário, por exemplo, houve uma estruturação em mim realmente, bem: “eu vou ter filhos, mas o dia que Campinas tiver uma Escola Waldorf”. Ficou uma prerrogativa assim. Aí, há um momento de uma coisa bem pessoal, uma motivação bem individual. Mas, precisou primeiro acontecer muita coisa antes de chegar aí.

Entrevistador: E o que levou essas pessoas, você já falou alguns elementos, a formação, os ideais... Mas você acha que a educação, a realidade que se vivia no país nessa época teve alguma influência, existia alguma coisa que parece que mobilizava as pessoas ou é mais essa história pessoal mesmo que você apontou?

Entrevistado IIIC: Não, eu acho que havia uma insatisfação., do que existia de proposta. Nós tínhamos (eu não conheço a fundo, porque eu não tinha filhos, então, eu não estava dentro do ambiente escolar, mas pelo que eu ouvia...) a coisa tava muito, como posso te dizer, em dois extremos: ou você tinha as escolas confessionais, as escolas de origem religiosa, que tinham esse teor como base, ou você tinha algumas iniciativas de escolas de escolas alternativas, onde a coisa não estava muito a contento; muito solta; não dava uma segurança. Então, a busca de uma proposta que desse um pouco mais de segurança.. Ou você tinha aquela coisa formal, no sentido intelectual; uma iniciativa crescendo muito forte em Campinas, na década de 80, a questão do construtivismo, esse domínio mesmo, essa visão construtivista nas escolas infantil e fundamental. Eu acho, pra quem não tinha muita simpatia ou não tinha muito envolvimento com essa proposta, ficou um espaço aí, um espaço que tinha que ser ocupado por outra proposta, um outro movimento. Eu penso um pouco por aí.

Entrevistador: Você o que favorecia as pessoas que continuaram se encontrando, montaram essas escolas? O que favorecia alimentar esse espírito inicial?

Entrevistado IIIC: Eu acho, Pupin, que por mais particularidade que a pedagogia fagou em diferentes pessoas, existia uma confiança muito grande na metodologia. “É algo que eu confio, é algo que eu acredito, é algo que eu valorizo e eu tenho que fazer a minha parte nesse processo”. Tinha muito desse teor. Não digo que todo mundo tava ali por gostar de Antroposofia ou por gostar que seu filho ou que as crianças toquem flauta; não era esse tipo de motivação, mas era uma motivação um pouco mais ampla, no sentido de “é um caminho que eu confio; eu quero trilhar; eu quero investir; eu quero por minha contribuição para que dê certo” E eu acho, existia também uma qualidade de uma identificação com o processo coletivo. Porque, a gente vive numa época histórico-cultural onde há uma predominância do individual., e da busca de “eu vou fazer”, “eu realizo”...

Entrevistador: De certa forma, as pessoas já tinham essa opção de conviver em grupo?

Entrevistado IIIC: Tinham sim. Confiavam nessa possibilidade, no mínimo. Por mais que não tivessem essa experiência, mas tinham esse chamado. Cada um talvez, por motivações internas diferentes. E creio que isso deu uma força para o grupo também, porque quem não se inseria nisso, dificilmente se tolera ficar. É um processo muito doloroso, um processo muito frustrante. Eu lembro muito bem de nossa primeira reunião...

Entrevistador: Então, você estava dizendo que era difícil encontrar algumas que tinham esse empenho mais intensivo, como a Sybelle e a Bernadete...

Entrevistado IIIC: Não havia. Em nosso grupo não surgiu, não emergiu essa força, dessas pessoas que falavam “eu me prontifico a ficar quantas horas forem necessárias dentro da Prefeitura, quantas horas forem necessárias dentro da Diretoria de Ensino; eu me comprometo a ir procurar um imóvel, fazer todos os esforços necessários para locar; agora eu vou correr atrás de doação, através de fundações (como aconteceu depois com o Paulo Kayo); eu vou exaurir as minhas forças pra buscar essa ajuda externa, material, para que a gente realize o nosso desejo”. Eu acho, não houve. Não sei porquê. Ainda estava muito no plano mental; com pouca condição concreta, digamos, materiais da coisa acontecer; ela era muito pensada, mas pouco executada, pouco feita.

Entrevistador: E agarravam os objetivos, as metas...

Entrevistado IIIC: Que eram imprescindíveis para que a coisa acontecesse.

Entrevistador: Que conquistas você vê nessa história toda dentro do MPW de Campinas? Que coisas você acha que já foram superadas?

Entrevistado IIIC: Eu acho que a gente já venceu o pior de todos os desafios que é ter a escola. Eu acho assim, a escola hoje é um fato, não mais um sonho. Eu acho que a gente saiu de uma situação, até posso dizer, do ponto-de-vista mais mental mesmo, de parar de pensar e viver a coisa. A gente vive a escola; a gente vive o cotidiano de uma escola Waldorf hoje, com “n” dificuldades, “n” problemas, porque os problemas eles nos acompanham; eles mudam de tempos em tempo; eles se aprimoram (risos). Mas acho que as grandes conquistas foram, sair dessa situação de informalidade. Hoje as escolas Waldorf de Campinas (que é o Jardim das Amoras e a Escola Veredas) são escolas formalizadas dentro das suas características. O Jardim como uma pré-escola e nós como uma escola de Ensino Fundamental (Escola Veredas). Então eu acho que isso é a conquista mais real, mais visível que a gente tem. E fora isso, tendo esses dois focos, já dando uma forma pro Movimento, porque Campinas sempre teve a coisa muito desconectada. Tinha um grupinho de pessoas ali que pensavam de uma certa maneira, um outro grupo tinha uma outra visão de como as coisas deviam correr e eu acho que a vida foi levando essas pessoas se juntarem. E hoje, que eu saiba pelo menos, não existe nenhuma força de movimento de pedagogia Waldorf aqui em Campinas que não seja esses dois focos. Óbvio que tem o curso Waldorf de formação de pedagogia, mas eu acho que não é uma visão de escola e Três Fontes que faz um outro tipo de movimento que, às vezes, até toca a pedagogia Waldorf, mas não no sentido de ser um projeto de escola.

Entrevistador: É mais pedagogia curativa?

Entrevistado IIIC: Outro ângulo.

Entrevistador: Você pessoalmente cresceu com o Movimento? Você sente que a sua vida mudou de alguma forma?

Entrevistado IIIC: Ó... de muitas formas. Teve os ganhos da consciência mesmo, de perceber e ter vivido nas entranhas, as dores e as alegrias de ter trilhado esse caminho. Houve pessoas maravilhosas; pessoas que até não estão hoje na escola e que eu tenho um apresso, uma gratidão imensa e hoje, uma das coisas que eu posso dizer que eu realizei como sonho na minha vida, foi a escola Waldorf. Se eu tivesse que me despedir nesse momento e passar para o departamento superior (risos) eu poderia dizer que foi, uma experiência riquíssima para meu crescimento, pra minha conscientização enquanto indivíduo, para meu amadurecimento de ser uma pessoa que faz parte de um movimento coletivo; quais são as dificuldades disso e que isso exige individualmente... mesmo a coisa de me sentir confortável nisso tudo e de ter a confiança. Hoje a Escola Veredas, ela dá pra mim uma confiança muito grande; porque quando realmente, as pessoas acreditam em alguma coisa, que seja valiosa, como a gente acreditou na pedagogia Waldorf como algo valioso para as crianças, para todas as crianças do mundo (as nossas fazem parte); quando a gente põe o que a gente tem de talento, o que a gente tem de valioso em favor desse trabalho eu acho que o resultado vem. Pode até custar muito e às vezes a gente vai até temer a ruptura da história; por vários momentos eu senti “não, vai romper”. Nossa, sabe quando você vê? Às vezes eu sentia que o nosso grupo, nosso movimento, era como uma criança carregando um vaso de vidro e você fica assim... você paralisa e fala “vai cair, vai quebrar, vai se machucar, vai ter muito corte, muitas feridas, muitos machucados”... mas aí você vê, parece que alguém chega, alguma coisa acontece e tira esse vaso da mão dessa criança e ela consegue fôlego, se fortalece e segue adiante. Eu acho que a escola Veredas teve um processo assim, os desafios dela; em vários momentos ela estava segurando o vaso de vidro e alguém, alguma coisa aconteceu (não alguém), mas alguma coisa aconteceu e deu nova força, novo impulso. E a coisa não desagregou.

Entrevistador: O que você diz das escolas, pelo menos as oficiais, serem escolas particulares? Dentro dos princípios, dentro da Pedagogia Waldorf, não seria mais coerente ser uma iniciativa mais popular, aberta as pessoas, voltada a escola pública, um movimento público, social, de certa forma?

Entrevistado IIIC: Olha, Pupin, eu acho que a escola é um pouco o retrato das pessoas que estavam envolvidas.. Não dá pra você ter um filho muito diferente de você (risos...); a gente tenta, mas eles acabam sendo um pouco o retrato da gente... E as pessoas que estavam aí não tinham muita inserção nesse âmbito mais público. E existe, eu acho, uma dificuldade muito grande de se inserir coisas diferentes num espaço público. Você convencer que você pode fazer alguma coisa no espaço público... A gente tem essa experiência de ser coletivo, mas o nosso coletivo tem, em princípio ele tem um fim que nos une; agora, no espaço público existem normas, regras que vêm sendo desenvolvidas historicamente há muito tempo e você chegar com proposta nova parece um pouco difícil. Existia um pouco essa imagem. Desde o início, também tinham pessoas no grupo com a intenção de estender isso ao âmbito de atendimento social mais amplo; talvez, trazer crianças bolsistas pra escola ou fazer uma atividade em um lugar de maior carência... mas, não vejo que seja uma força grande, motivacional que até agora tem ganhado... a força necessária para se materializar

Entrevistador: Nessa realidade?

Entrevistado IIIC: Nessa realidade.

Entrevistador: Em Campinas, esse público trabalha dentro de seu próprio contexto...

Entrevistado IIIC: No seu próprio contexto. Eu acho que sim. Talvez eu esteja olhando muito onde meu nariz alcança. Sim, talvez seja por aí.

Entrevistador: O que você vislumbra em relação ao Movimento de Pedagogia Waldorf? Imagine aí daqui uns 20 anos, o que você acha que vai acontecer?

Entrevistado IIIC: Então. Hoje, Pupin, acho que, o que eu consegui vislumbrar um futuro promissor pra Pedagogia Waldorf se houver um movimento responsável no sentido da formação dos professores; porque o professor Waldorf ele é a alma dessa escola. E na medida que a gente não consiga entender essa responsabilidade e o peso dessa necessidade que a escola tem, isso me preocupa. Então, a legalidade desse professor, a formação desse professor... A escola em si, em termos de estruturação material-física, isso a gente já viu que a gente consegue dar conta (com algumas dificuldades, tal), mas acho que hoje, quando você me pergunta qual é o receio de botar fé na fragilidade da formação do professor Waldorf em Campinas. Ou seja, de você ter professores que possam realmente levar a escola com consistência, com responsabilidade e com clareza do que estão fazendo dentro dos princípios de uma pedagogia Waldorf, dentro de uma escola Waldorf; dentro da especialidade que ela tem, entendeu? Realmente, isso me preocupa. Por isso eu acho que formação tem que ser começada, ser discutida, ser refletida, no âmbito da escola Waldorf com um pouquinho mais de seriedade.

Entrevistador: Puxa, vida. Muito obrigado. Você tem uma vivência riquíssima.

Entrevistado IIIC: É. Foi uma coisa que eu abracei mesmo; não me arrependo e hoje, eu vejo assim, é tão lindo porque... se você disser assim: "você pensa em ficar pra sempre na escola?" porque hoje eu tenho a minha filha na escola..

Entrevistador: Você ficou também um tempo sem a sua filha na escola.?

Entrevistado IIIC: Fiquei. Assim, não sei. Não sei se quanto eu vou ficar lá. Hoje eu estou lá. Mas, eu já tive momentos de comprometimento com a Veredas que eu me sentia meio que simbiotizada com o processo. Eu não me dava o direito de não estar. Hoje eu consigo ir à Escola Veredas, três a quatro vezes na semana; ou seja, eu levo três vezes e, às vezes, busco uma; coisa que eu não conseguia, eu tinha que estar ali, todos os dias. Uma necessidade... coisa de mãe de filho pequeno, que você não larga? Hoje eu já me sinto mais relaxada, do ponto de vista do meu envolvimento. Não que eu sou assim; absolutamente me sinto imprescindível e não vejo ninguém como imprescindível. É o processo.

Entrevistador: É um amadurecimento...

Entrevistado IIIC: É amadurecimento, entendeu? Então, agora, ta no mundo e o mundo cuida; o mundo é formado de pessoas e que bom que cada vez a gente tem mais pessoas lá cuidando; não são mais dois ou três.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)