

GDF - SE - FEDF
Departamento de Pedagogia

Cadernos da ESCOLA CANDANGA

SÉRIE FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS, Nº1

Marlene Cabrera

ESCOLA CANDANGA: Uma Lição de Cidadania

- Governo do Distrito Federal
- Secretário de Educação
- Antônio Ibañez Ruiz
- Diretoria Executiva da Fundação Educacional do DF
- Jacy Braga Rodrigues
- Departamento de Pedagogia
- Iná Belmonti
- Divisão de Ensino Fundamental
- Isabel Cristina Marinho de Assis
- Divisão de Ensino Médio
- Gilmar de Souza Ribeiro
- Divisão de Apoio Escolar
- Júlia Maria Rebelo Mandarino
- Divisão de Ensino Especial
- José Rafael Miranda
- Divisão de Educação Ambiental e Cultural
- Vera Margarida Lessa Catalão
- Unidade de Educação de Jovens e adultos
- Nélsa de Souza
- Centro de Recursos Tecnológicos
- George Hideyshi Kuroki
- Centro de Educação Física e Desporto Escolar
- Roberto Liao Jintor
- Divisão Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro
- Maria Adília Nunes Figueiredo
- Divisão Regional de Ensino de Ceilândia
- Orlando Oliveira Alencar
- Divisão Regional de Ensino do Gama
- Maria Almena dos Santos Veloso
- Divisão Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
- Kátia França Vasconcelos
- Divisão Regional de Ensino de Planaltina
- William César de Andrade
- Divisão Regional de Ensino de Sobradinho
- Marta da Conceição Barroso da Graça
- Divisão Regional de Ensino de Taguatinga
- Maria Lúcia Vieira
- Divisão Regional de Ensino do Guará
- Márcia Castilho de Sales
- Divisão Regional de Ensino de Brazlândia
- Janduy Procópio Leite
- Divisão Regional de Ensino de Samambaia
- Dorcas de Castro
- Coordenadoria Pedagógica-administrativa de Santa Maria
- Mauro Gleisson de C. Evangelista
- Coordenadoria Pedagógica-administrativa do Paranoá
- Ana Lúcia Rocha Cubas
- Assessoria do Departamento de Pedagogia
- Carlos Ramos Mota
- Maria das Graças M. P. de Carvalho
- Najla Veloso Sampaio Barbosa

Ficha técnica

- Pesquisa e texto: Equipe do Departamento de Pedagogia
- Comissão de Revisão:
 - Arcélia Ribeiro do Nascimento - Divisão de Ensino Fundamental
 - Brasilete M. M. Ferreira - Divisão de Ensino Fundamental
 - Carlos Ramos Mota - Departamento de Pedagogia
 - Emília Manuela R. Moutella - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - Ivanildo Amaro de Araújo - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - João V. M. de Ouro Fino - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - Kleber Chagas Cerqueira - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - Marcia Paçifici Rangel - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - Maria Aparecida Silva - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - Maria de Fátima Nunes Pereira - Divisão de Ensino Fundamental
 - Osmanda Rodrigues Costa - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 - Rosane Plamonte Tufenkjan - Divisão de Ensino Fundamental
- Projeto gráfico: Massanori Ohnishi - SPV/ Centro de Recursos Tecnológicos
- Capa: Limoncelo A. de P. Oliveira (Limão)
- Fotolito: Hélio José Miliano de Jesus - DGA/DSG/Gráfica
- Impressão: José de Souza Camillo - DGA/DSG/Gráfica
- Ficha Catalográfica: Elaborada pela Seção de Bibliotecas Escolares e Comunitárias/CRT

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA.

Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania. 2ª edição. Brasília, 1997

64 p. (Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 1)

1. Educação - Fundamentos - DF I. Título II.Série

CDU: 37.01 (817.4)

1ª edição - 1995
2ª edição - 1997

ÍNDICE

7

Apresentação

11

Introdução

PRIMEIRA PARTE

17

O Caráter Crítico da Escola Candanga

20

A Dimensão Revolucionária da Escola Candanga

23

Democracia e Cidadania na Perspectiva de um Governo Democrático e Popular

33

Escola Candanga: Espaço Criativo e Libertador

SEGUNDA PARTE

41

Educação: Prática Social Transformadora

44

Construindo um Novo Currículo

58

Uma Nova Perspectiva de Avaliação

62

BIBLIOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

A proposta de Educação ora apresentada prevê a criação de uma escola que tenha como princípio resgatar a utopia plonera e mestiça que esteve presente na origem da cidade e, ainda hoje, coloca-se como signo para a construção da vida cultural da comunidade brasillense. Compreende que, após a edificação de tantas estruturas de concreto e pedra, é preciso construir coletivamente o sistema nervoso da cidade, cuja expressão cultural será múltipla e inventiva. E, por saber que compete à escola uma parcela significativa de contribuição para o exercício da cidadania solidária, assume seu papel nesse processo e denomina-se Escola Candanga: uma Lição de Cidadania.

A Escola Candanga será assim chamada para explicitar seu compromisso com a história do Distrito Federal. Busca no termo candango sua referência ao sonho e tenacidade de quantos vieram para construir, no cerrado brasileiro, a capital de toda a nação. Ao mesmo tempo, resgata das nossas origens a força transformadora das utopias compartilhadas por milhares. Os primeiros construtores de Brasília sonharam juntos e tocaram a obra como orquestra de máquinas e esperanças; chamavam-se candangos com o orgulho de um artista diante de sua criação.

7

**CADERNOS
DA ESCOLA
CANDANGA**

Fundamentos
Político-
Pedagógicos

No início dessa história, não era somente o ermo. Havia o cerrado e o planalto como cenários apropriados para a arquitetura dos homens, havia o sonho de interiorização da capital, idealizado pelos povos do sertão, havia, no imaginário da nação, a expectativa de progresso, significando melhor condição de vida. Brasileiros de toda parte vieram para construir a capital-símbolo de tantas esperanças. Trabalhava-se dia e noite nos canteiros de obra e o entusiasmo dobrava o cansaço das jornadas ininterruptas. Candango, palavra de origem africana, que no Brasil denominava os mestiços trabalhadores pobres e sem especialização, em Brasília deu nome aos anônimos construtores de utopia, vindos dos quatro cantos, mescla de muitos sotaques, caldeirão de muitas culturas.

A escola candanga, na totalidade do seu processo educativo, deverá contemplar a diversidade cultural que a cidade traz desde a sua origem bem como a força da utopia criativa, capaz de, em apenas três anos, construir uma capital símbolo da competência criativa do povo brasileiro. Vale lembrar que, em Brasília, do traço arquitetônico ao plano urbanístico, dos cálculos de engenharia às soluções criativas - que superaram as incontáveis dificuldades da construção, da vontade realizadora dos candangos à expressão artística dos seus monumentos, toda a cidade é fruto da inventiva brasileira.

Portanto, a escola candanga coloca-se como centro articulador dessas singularidades culturais do Distrito Federal, desde as origens até a atualidade da cidade, como centro das decisões políticas nacionais e palco de constante interação de tantos brasis. Brasília, como *Patrimônio Cultural da Humanidade*, deverá estar presente na escola

por meio da garantia de acesso e decodificação dos nossos bens culturais. Ao mesmo tempo, por ter simbolizado, na época da construção, a esperança de novos rumos e de efetiva transformação para tantos brasileiros, a escola pública de Brasília deverá revitalizar a capacidade de invenção e realização na aprendizagem cotidiana das crianças candangas.

Assim como os candangos construtores, que, em apenas três anos e quatro meses, transformaram a paisagem natural em uma cidade-símbolo da arquitetura moderna mundial, a proposta de uma nova escola deverá reunir, em um sonho comum, as esperanças de cada trabalhador da educação, da comunidade que investe a escola da responsabilidade de formação das novas gerações e das crianças e jovens que, cotidianamente, comparecem às salas de aula, na esperança de aprender e construir significados coletivamente.

Nesse sentido, assumir o *ser candango* é condição imprescindível no processo de transformação da realidade educacional para a concretização de uma proposta pedagógica comprometida com uma nova qualidade do ensino público e com a democratização do acesso escolar e da gestão das escolas.

INTRODUÇÃO

Tendo como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995-1998), e as demais diretrizes traçadas pelo Governo Democrático e Popular para a educação - democratização do acesso escolar e permanência do aluno na escola, qualidade na educação e gestão democrática - e o processo de discussão desencadeado em todo o Sistema Educacional acerca dos caminhos para atingi-las, a Secretaria de Educação/FEDF construiu a sua proposta educacional e se compromete a implementá-la nas escolas públicas do Distrito Federal.

Todavia, essa proposta só será viável com o empenho de cada um, em especial do professor. Não se trata, portanto, de uma proposta que se apresenta de maneira imperativa, mas que convida o professor a participar, por meio de sua crítica responsável e comprometida.

A Proposta Pedagógica que ora apresentamos denomina-se *Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania* e é trabalhada, neste texto, nos seus fundamentos teóricos e práticos.

A primeira parte do documento nos traz as bases filosóficas, teóricas e metodológicas dessa Proposta Pedagógica.

Começa por discutir a questão da Ideologia, para

evidenciar o caráter crítico dessa Escola, que questiona a ordem estabelecida, com o objetivo de desvelar a realidade aparente, mostrando como essa realidade foi produzida, historicamente, pelos agentes sociais.

Ao mesmo tempo, aponta subsídios para o questionamento e a superação dessa realidade, tarefa difícil, porque pressupõe mudanças de hábitos e condicionamentos aos quais, consciente ou inconscientemente, estamos submetidos.

Um outro conceito introduzido no texto é o de utopia, que nos ajuda a apreender o caráter revolucionário dessa Escola.

A utopia se define pelo anseio de estabelecer novas relações sociais em direção à construção de um novo tipo de homem, que surja da superação dialética das contradições da sociedade presente, para recuperá-lo sobre novas bases, sobre novos paradigmas.

Em seguida, o texto discute os conceitos de democracia e cidadania, buscando entender como esses princípios se expressam e se articulam num Governo Democrático e Popular.

Um primeiro aspecto levantado é o de que a Escola Candanga visa a alterar o modo de legitimação do poder político, superando o hiato existente entre planejamento e execução das políticas educacionais. Embora se reconheça que a divisão técnica do trabalho coloca-se como inevitável na sociedade contemporânea, nossa Escola estimula a integração das diversas áreas do conhecimento, por reconhecer a necessidade de superação da fragmentação do saber, característica da racionalidade liberal.

Um outro aspecto significativo dessa discussão é a concepção de democracia, que, para a

Escola Candanga, expressa-se na elevação de toda a cultura à condição de coisa pública. Nessa democracia, as divisões e os conflitos devem expressar-se para serem trabalhados, publicamente.

Neste sentido, a Escola Candanga estimula a pluralidade de experiências e concepções pedagógicas de modo que estas coexistam na prática educacional, com engajamento ético.

Por fim, o texto traz à luz os conceitos de cultura e trabalho, anunciando o caráter criativo e contemporâneo da Escola Candanga. Aqui, o trabalho, condição da cultura, nega a natureza, mas não a destrói, antes a recria. Os dois conceitos aparecem, assim, como indissociáveis, porque a cultura surge, justamente, das transformações sociais e históricas que o homem imprime na natureza por meio do trabalho.

Desta forma, a Escola Candanga identifica, na autêntica manifestação do trabalho criativo, a dimensão sensível e intuitiva do conhecimento como elemento que contribui para a apreensão das formas de percepção e criação da realidade cultural. A arte quebra o monopólio da ordem estabelecida e introduz a utopia, na perspectiva da construção da nova ordem social.

A segunda parte deste documento centra a sua reflexão nos caminhos que a Escola Candanga aponta para promover a revolução na Educação do Distrito Federal.

Começa por nos advertir que a construção de uma proposta pedagógica transformadora apenas será possível a partir do questionamento da realidade existente e não apenas de sua negação.

A Escola está marcada pela ideologia domi-

PRIMEIRA PARTE

O CARÁTER CRÍTICO DA ESCOLA CANDANGA

nante, o que não impede que, nessa escola, esteja sendo articulada uma contra-ideologia, por meio da conscientização e da ação da comunidade escolar.

Assim, a partir da concepção de educação como prática social transformadora, é concebido o currículo da Escola Candanga.

Nele, a construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura humana, por meio das relações que ocorrem durante o processo ensino-aprendizagem.

A Escola Candanga defende um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social.

Nesse sentido, o texto nos apresenta uma proposta inovadora de organização curricular, abrangendo, entre outros fatores, o redimensionamento do tempo e do espaço escolares bem como a flexibilização dos conteúdos curriculares, rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das disciplinas e a fragmentação do conhecimento.

Articulada a essa visão de currículo está uma nova perspectiva de avaliação.

A avaliação, numa escola diferente, progressista e comprometida com a transformação social, ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou *sentenciar*, aprovar ou reprovar.

Para a Escola Candanga, a avaliação é abrangente, porque contempla tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, enfim, ao Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Conforme foi enunciado na Introdução deste trabalho, a Escola Candanga é uma escola crítica, pois questiona a realidade existente e aponta mecanismos para sua superação. Para enfrentar os desafios dessa transformação, é preciso, antes de mais nada, buscar compreender como esta realidade foi produzida historicamente.

A crítica da ideologia auxilia-nos na compreensão e construção da prática pedagógica que almejamos imprimir na Secretaria de Educação/FEDF, dado que constitui parâmetro para pensarmos criticamente nossas ações. Em outras palavras, leva-nos a questionar a ordem estabelecida e a desvelar o que está oculto atrás da realidade aparente.

Assim, convidamos você, professor, a se comprometer com uma educação crítica e popular, de boa qualidade, dirigida a toda a sociedade, prioritariamente àquela parcela que sempre foi alijada das decisões políticas. Por isso, é preciso

entender o que é Ideologia¹.

O conceito de Ideologia, num primeiro momento, nos serve ao propósito de desvelar e criticar o formalismo e a Inconsistência dos postulados liberais (noções de tempo, história, democracia, cidadania, cultura, trabalho, etc.) perante o avanço das ciências humanas no século XX. A expressão designa, aqui, um conjunto de Idéias (econômicas, políticas, pedagógicas, sociais, éticas, estéticas, religiosas, etc.), sistematicamente organizadas, com o objetivo, consciente ou não, de defender os interesses de uma classe ou grupo dominante, tendo por objetivo justificar o domínio exercido (os *dons naturais*, a *Igualdade*, a *vontade de Deus*, etc.) e manter coesa a sociedade, apresentando a realidade social como homogênea e indivisa, ocultando, assim, as diferenças sociais.

Isso faz com que os conflitos sejam camuflados e evitados. A classe dominante consegue exercer a dominação, na medida em que a classe dominada aceita as Idéias dessa classe dominante como se estas fossem universais e imutáveis, presentes em todos os tempos e lugares, e as assimila como se essas Idéias fossem suas.

Num segundo momento, apontamos para a análise empreendida pelos criadores da Teoria Crítica da Sociedade. Neste enfoque, a expressão Ideologia perde o sentido de oposição entre realidade e ilusão que a crítica acima apontava. O conceito de classe social é substituído pelo conceito de *massa*, à qual se contrapõe a Idéia de indivíduo. A massa seria, então, a dissolução

¹ O conceito de ideologia será utilizado, no transcórre de esse trabalho, em três acepções que, embora semelhantes, fazem com que esse conceito apresente diferenças estruturais no que concerne à apreensão do significado da expressão.

do heterogêneo (os sujeitos individuais) no homogêneo, causando o que se denomina de *colifloração da consciência*. Nessa perspectiva, a Ideologia não mais se refere ao mundo das Idéias, mas ao próprio processo de produção dessas Idéias. Tal fato nos leva a deduzir que *nos encontramos diante de uma situação ainda mais ideologizada, que encerra o indivíduo nas malhas de uma nova dominação* (18,p.101).

A análise empreendida pela Teoria Crítica da Sociedade serve-nos de referencial teórico para pensarmos nossa prática pedagógica, na medida em que ela representa uma crítica a essa sociedade, na qual as Idéias e as preferências são ditadas pela indústria cultural, que se utiliza dos meios de comunicação de massa.

Em um terceiro momento, analisamos o significado de Ideologia em A. Gramsci. Segundo o filósofo italiano, é preciso distinguir Ideologias historicamente orgânicas de Ideologias arbitrárias. As primeiras são historicamente necessárias, porque organizam as massas humanas, formando o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.

Segundo Gramsci, pode-se dar ao conceito de Ideologia "o significado de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva" (13,p.16) e que tem por função conservar a unidade de todo o bloco social. Gramsci considera que, como concepção de mundo, a Ideologia tem a função de atuar como cimento da estrutura social. Assim, ela ajudará a estabelecer o consenso que confere hegemonia a uma determinada classe que passará a ser dominante (Cf. 3,p.36).

A DIMENSÃO REVOLUCIONÁRIA DA ESCOLA CANDANGA.

O Governo Democrático e Popular do Distrito Federal, compreendendo que a conquista da cidadania é inseparável de uma mudança radical na condição de vida de nosso povo, conclamou os trabalhadores da Educação, junto com a comunidade, para revolucionar a educação no Distrito Federal. Mas qual é o sentido dessa revolução?

A passagem para o III milênio é marcada por uma situação de crise que envolve os sistemas políticos, o Estado, a Família, a Escola, os valores, enfim, as instituições e costumes em geral.

Segundo alguns etimologistas, o vocábulo *crise* é de origem latina e significa ruptura, transição, passagem difícil para uma ordem desconhecida.

A crise caracteriza-se, portanto, por uma

situação em que os acontecimentos da vida social, rompendo padrões tradicionais e esgotando as possibilidades de manutenção da velha ordem, deslocam e questionam a organização de alguns ou de todos os grupos integrados na sociedade. Enquanto fase traumática na evolução das coisas, fatos e idéias, a crise traduz-se por um momento decisivo, quando os conflitos não podem mais ser ocultados, fazendo com que venham à superfície e sejam trabalhados.

Resgata-se, então, a idéia de crise como o momento crítico em que o antigo equilíbrio é rompido para dar lugar ao novo. É nesse ponto que o significado da palavra aproxima-se e se confunde com o significado de utopia.

A utopia aparece com renovada energia em momentos de transição, de crise, e traduz-se por uma revolução cultural que aponta para a criação de um novo tipo de homem e de sociedade. Ela rompe as amarras da ordem instituída e alienada.

A pedagogia que intentamos implementar na Secretaria de Educação/FEDF é revolucionária e não reformista, na medida em que se trata de uma proposta utópica. Não é evasiva, reacionária, porque é marcada por sua relação com a realidade histórica presente. Entende a utopia como algo por realizar e não o regresso a um paraíso perdido. Portanto, trata-se de um projeto para o futuro, fator dinâmico e mobilizador da história. A utopia pode levar a transformações radicais na sociedade, na medida em que é uma denúncia da ordem existente, e significa o projeto histórico que exprime a aspiração ao estabelecimento de novas relações sociais entre os homens

(Cf14,p.199-206).

A utopia, se não levar a uma ação no presente, é evasão da realidade. Ela deve conduzir-nos a um compromisso em prol do surgimento de uma nova consciência social, de novas relações entre os homens.

A utopia pode dar à prática pedagógica, liberta dos condicionamentos tecnicistas e das teorias e discursos prontos, um enfoque verdadeiramente humanista. Só assim, poderemos desejar e construir uma escola mais humanizada, onde alunos, servidores, professores e direção, cientes de suas capacidades e originalidades sintam-se participantes e responsáveis pela coisa pública e pela construção da sociedade, a partir de um projeto coletivo, em direção à radicalização da democracia.

22

**CADERNOS
DA ESCOLA
CANDANGA**
Fundamentos
Político-
Pedagógicos

DEMOCRACIA E CIDADANIA NA PERSPECTIVA DE UM GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR

O Governo Democrático e Popular, fundamentado no princípio de que a democracia se explicita somente através do envolvimento e do compromisso da maioria dos cidadãos para com o todo social, concebe a educação como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, não uma cidadania abstrata, vazia, mas uma cidadania definidora da construção de uma sociedade progressista, ética, justa e solidária. Por isso, torna-se indispensável compreender os conceitos de democracia e cidadania, em sua trajetória histórica.

A concepção de história, que sempre serviu de

23

**CADERNOS
DA ESCOLA
CANDANGA**
Fundamentos
Político-
Pedagógicos

parâmetro ao pensamento liberal, reside na convicção da visão linear, retilínea do tempo. Tendenciosa, essa concepção justifica uma posição questionável perante a realidade científica, social e política.

Tal compreensão sustenta que as idéias, sejam elas científicas, políticas ou pedagógicas, deveriam adequar-se à realidade previamente conhecida. Segundo essa concepção, a sociedade está no tempo. A evolução, o progresso, nada mais seria que o somatório de conquistas anteriores. Essa idéia parte do pressuposto da existência de *culturas superiores* (adiantadas no tempo) e *culturas inferiores* (atrasadas no tempo). Obviamente, nessa perspectiva, a função das *culturas superiores* seria a de trazer as *culturas inferiores* ao nível da civilização, dos evoluídos, resgatando-as do estado bárbaro em que se encontram. Basta-nos citar um dos resultados dessa concepção de mundo para termos uma idéia das conseqüências dessa teoria: o genocídio praticado pela civilização européia aos povos colonizados. Mas essa é outra história...

Para os defensores dessa posição, existem os *iluminados*, os detentores da idéia, do saber e, por conseqüência, do poder, porque, segundo esses teóricos, saber é poder. Resta aos despossuídos acatar, incontestavelmente, sua condição e obedecer, pois são incapazes e preguiçosos. Por que não estudaram nem subiram na escala social, já que vivemos numa democracia, em que as oportunidades aparecem como iguais para todos? A resposta do senso comum afirma que é devido ao fato de serem incompetentes.

A noção de competência tem aqui a função precisa de marcar "*a desigualdade(...) estabelecida entre os detentores do saber e os despos-*

suídos" (7.p.95). Essa é uma das maneiras pelas quais também se estabelece o *apartheid social*, na medida em que se destrói a possibilidade de *eleva o saber à condição de coisa pública*, isto é, de assegurar o "*direito à sua apropriação e produção por parte de todos*" (7.p.02).

A idéia de cidadania presente nesse tipo de raciocínio aparece cindida. Temos, de um lado, o cidadão ativo, detentor do saber e, conseqüentemente, participante do poder e das decisões políticas; e de outro, o cidadão passivo, excluído do saber e detentor de alguns poucos direitos, principalmente o direito sagrado e inalienável do sufrágio universal. O voto, símbolo da democracia, surge como elemento justificador que referenda os candidatos da elite dominante. No Brasil, "*a maioria não são eleitores (os que escolhem) mas meros votantes (os que dão o voto para alguém)*" (8.p.436). Compreendemos, então, a crítica que a esquerda sempre dirigiu a essa concepção de democracia e cidadania: o formalismo jurídico, isto é, os conceitos são muito bonitos no plano do Direito, do *como-deve-ser*, porém a prática desmente e desmascara essa concepção a todo momento, o que nos leva a concluir que a democracia formal é uma democracia de direito e não de fato. Assim, a igualdade jurídica, base da democracia liberal formal, esconde a desigualdade dos indivíduos concretos. A democracia, tal qual a concebemos, é uma construção contínua por meio da participação do cidadão.

Nossa visão de realidade (e, portanto, de sociedade, política, pedagogia, educação, arte, etc.) difere frontal e radicalmente - no sentido etimológico de ir à raiz, aos fundamentos da questão e vê-la como ela realmente é, e não como parece ser - dessa visão distorcida de

mundo, dessa concepção elitista, em que o saber e a técnica aparecem como coisas separadas do mundo concreto e a serviço da burocracia dominante.

Para nós, a sociedade não está no tempo, mas ela se efetua com o tempo. Assim, a história apresenta-se como "movimento reflexivo e constitui o próprio tempo" (7, p.110). Isso significa que não existe modelo pronto, acabado de sociedade. A cultura surge como criação humana, por excelência. Refletindo sobre sua situação, o homem aprimora as teorias (científicas, políticas, etc.), abandona algumas e cria outras que melhor explicam a realidade. A sociedade civil não mais aparece como o lugar da reprodução da exploração e dominação econômica, mas como espaço de luta, no sentido de superar as limitações impostas por aquela visão distorcida da realidade.

Nossa concepção marca também a diferença, na medida em que compreende que a realidade não é algo acabado e pronto, devendo adaptar-se às idéias. Uma pedagogia comprometida com essa visão dinâmica da realidade se efetiva quando surge da prática escolar e a ela sempre retorna em busca dos subsídios de que se alimenta. Nesse sentido, a escola que almejamos visa a alterar o modo de legitimação do poder político, visto que pretendemos trabalhar com o objetivo de superar o hiato existente entre planejamento e execução das políticas educacionais que estabelecem a separação entre aqueles que pensam e os que executam.

Essa compreensão leva-nos a sustentar que a maior tarefa do Governo e, conseqüentemente, dos órgãos dirigentes da Secretaria de Educação/FEDF é a de *coordenar um processo em que a*

discussão e a prática educacionais sejam partes integrantes do cotidiano das escolas, dos pais de alunos e da sociedade.

É preciso avançar e ousar. Ousar com competência - é óbvio - mas também com coragem e paixão.

O desafio de fazer a Revolução da Educação no Distrito Federal é de todos nós: dirigentes, professores, servidores, pais, alunos, sindicatos e sociedade. Sem jamais atribuir à escola nenhuma tarefa de cunho salvacionista ou messiânico, é incontestável o seu papel social, que precisa ser implementado a favor dos excluídos e da construção da cidadania.

É a prática da construção coletiva que vai nos diferenciar de outros governos, porque acreditamos que não compete apenas aos especialistas ou aos grandes consultores na área de planejamento, como detentores do saber apropriado, a tarefa de mudar o rumo da Educação no Distrito Federal. Sabemos que a realidade, constantemente, tem-nos "demonstrado que o saber instituído e burocratizado não tem obtido os resultados desejados no resgate da qualidade da educação" (19, p.03-04).

Para clarear os significados de democracia e cidadania, termos que, na maioria das vezes, são distorcidos, colocamos a seguinte questão: O que significam democracia e cidadania, na perspectiva de um governo democrático e popular?

A democracia é uma invenção e construção da cultura. E a cultura é construção da racionalidade humana por meio do trabalho. Desde o apogeu da civilização grega até os nossos dias, os homens vêm perseguindo essa utopia (não no sentido de químera, ilusão, mas no sentido de

"lugar do ainda não" do anseio humano por aquilo que ainda não existe de fato). Sabemos da importância e necessidade da democracia. Historicamente, podemos constatar que a civilização grega (cuja construção cultural ainda serve de parâmetro para toda a sociedade ocidental) só foi possível em virtude da democracia. A decadência dessa civilização foi proporcional à supressão das liberdades e práticas democráticas.

A democracia, como construção histórica, sempre esteve em discussão e sempre foi busca e utopia. Portanto, não existe um modelo que, de maneira inequívoca, consiga explicitar o significado de democracia. Mas a grandiosidade reside justamente no fato, na possibilidade de sua construção. E essa construção é coletiva.

É comum, na prática pedagógica brasileira de todos os tempos, o discurso populista que apresenta a educação como propulsora da cidadania. Cidadania e democracia aparecem, pois, como uma doação do Estado por meio das elites dominantes. E como cidadania e democracia não se impõem por decretos, ficam evidentes as causas do fracasso das políticas educacionais anteriores. Cidadania e democracia são conquistas que se efetivam por meio da participação e do compromisso para com o todo social, com atitudes concretas dos sujeitos livres, críticos, cientes de seus direitos e deveres, e conscientes da responsabilidade individual e coletiva pela coisa pública.

Por outro lado, e utilizando dessa mesma lógica, sempre se justificou a exclusão da cidadania com base na tese da imaturidade política do povo, pois o mesmo ainda não estaria educado para a liberdade. Assim, a educação, nessa visão popu-

lista, sempre foi vista como capaz de formar cidadãos livres e controlar a liberdade desses cidadãos. Enquanto a educação não proporciona esse esclarecimento ao povo, uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governa e decide por todos e para o bem de todos. O fato de descolar a questão da cidadania da questão do poder reduz-se a um moralismo e pedagogismo estereis (Cf.4, p.31-38 e 61).

É necessário, então, jamais perdermos o ponto de referência segundo o qual a sociedade real é aquela que se efetua como construção histórica, na qual a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionada e socializada. A participação política passa pelo aprimoramento das instituições de representação e participação. A cidadania explicita-se no interior da prática política e social (Cf.4,p.72-73).

A *"luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Assim, a educação não é uma pré-condição para a democracia e a participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição"* (4,p.79). Nessa perspectiva, o professor, como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, é parte integrante e imprescindível ao êxito de qualquer teoria ou proposta pedagógica.

Faz-se necessário esclarecer que nossa concepção de democracia não se resume apenas à dimensão de um sistema político, mas é a forma da própria vida social. Nesse sentido, as condições sociais necessárias à democracia não são condições dadas para haver democracia, mas a expressão de uma sociedade democrática por meio de suas próprias instituições (Cf.7,p.86-90).

A democracia que almejamos construir não se expressa apenas na rotatividade no poder, mas incorpora também a idéia de abertura. A abertura que aqui defendemos como elemento constitutivo da própria democracia expressa-se não só na livre circulação das idéias (muitas vezes conflitantes, pois pressupomos o pensamento divergente), mas, principalmente, na *"elevação de toda a cultura à condição de coisa pública"* (7.p.157)

Se é verdade que a participação nos conduz à construção da democracia como condição necessária à socialização do poder, é certo também que essa participação, que é conquistada, manifesta-se no confronto das idéias. Por meio da argumentação coerente e comprometida, busca-se o consenso da maioria.

Na democracia, as divisões e os conflitos são legítimos e legais e devem expressar-se publicamente, permitindo, assim, que sejam trabalhados politicamente pela própria sociedade. A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas e de alterar-se pela própria prática. Conceber o conflito como determinação inerente ao conceito de democracia não significa admitir que as divisões sociais, por existirem, serão legitimadas e legalizadas por mecanismos que as dissimulem (Cf.7.p.157). Ao contrário, o conflito será trabalhado como elemento constitutivo da democracia, como parte integrante, pertencente à essência da prática democrática.

Buscamos, então, o consenso quanto às diretrizes gerais traçadas pelo Governo Democrático e Popular do Distrito Federal. No entanto, incentivamos, ao mesmo tempo, uma proposta educa-

cional na qual a pluralidade de experiências e concepções pedagógicas capaz de contribuir para o alcance das metas estabelecidas pelo governo, na perspectiva de uma educação transformadora, coexista na prática pedagógica da escola pública do Distrito Federal.

Muitas propostas nos têm chegado. Muitas delas já esboçadas e outras já em execução em nosso Sistema Educacional. É hora, então, de conhecê-las e compartilhá-las, no sentido de contribuir para tornar realidade o compromisso do Governo, ou seja, *o desafio de fazer a revolução da educação no Distrito Federal.*

A Escola Candanga, ao valorizar e incentivar a participação democrática, diferencia-se das concepções neoliberais a partir do mito de que a qualidade resulta da competição e não da cooperação. Nesse sentido, busca uma nova qualidade de ensino geradora da cooperação, de valores éticos e humanistas, de modo a permitir *"a socialização do saber social e historicamente produzido"* (5.p.58-59).

Se a história, como afirmamos, não está no tempo, mas se efetua com o tempo, compreendemos, então, a dimensão que assume nossa responsabilidade como educadores.

O tempo e o espaço humanizados, nessa nova posição diante da realidade, assumem dimensões significativas, na medida em que se tornam o local, por excelência, onde, dependendo das nossas ações, realizamos ou não nossos projetos, nossas utopias...

O compromisso é maior do que supomos. Caminhar em direção à escola que desejamos e vislumbrá-la como possibilidade concreta implica esse engajamento ético: a responsabilidade para

com a própria felicidade e auto-realização e, conseqüentemente, para com o todo social, pois o homem, como sabemos, só se humaniza em contato com os seus semelhantes.

A história, como ato criativo e construção coletiva, se faz à medida em que a consciência desse ato torna-se partilhada por todos.

32

**CADERNOS
DA ESCOLA
CANDANGA**
Fundamentos
Político-
Pedagógicos

ESCOLA CANDANGA: ESPAÇO CRIATIVO E LIBERTADOR

A Escola Candanga é uma escola cidadã. Tendo em vista essa característica, o Plano Quadrienal de Educação coloca como papel da escola "afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seus papéis enquanto sujeitos da história; seres humanos que assumam a essência de sua condição e estejam dispostos a tornar o planeta um espaço de organização social onde a ética e a justiça possam afirmar-se em oposição à competitividade cega, à exclusão e ao egoísmo mesquinho. É preciso redimir a dignidade humana na expectativa de viver e conviver em melhores condições num futuro próximo, construindo assim uma sociedade justa, democrática e feliz" (cf. 19).

CULTURA E TRABALHO

O mundo natural não é o mundo humano. Tanto

33

**CADERNOS
DA ESCOLA
CANDANGA**
Fundamentos
Político-
Pedagógicos

na versão idealista de Hegel quanto na versão materialista de Marx, natureza e cultura são conceitos contraditórios. Isso não significa que sejam excludentes ou termos que se opõem, porque, na perspectiva dialética, a cultura surge de um *salto qualitativo* que faz com que o ser suprimido (natureza) se transforme, instaurando uma nova realidade: a *natureza humanizada*, ou seja, a cultura.

O trabalho do escultor nos serve de exemplo: a madeira (natureza) é negada, mas, ao mesmo tempo, conservada como madeira. Porém, é "elevada a um objeto qualitativamente diferente, uma forma criada. Portanto, o trabalho nega a natureza, mas não a destrói, antes a recria" (3.p.89) Em síntese, o homem antecipa o resultado a ser alcançado. A cultura aparece, então, como criação.

Se o mundo natural é comandado por leis biológicas hereditárias e, portanto, invariáveis na espécie, e se a natureza não possui *consciência* da finalidade das suas ações, o ato humano é flexível, dinâmico, criativo e consciente da sua finalidade. Daí, podemos sustentar que o homem antecipa idealmente o *vir-a-ser* através de um projeto. Ele escolhe os meios para atingir o fim proposto. Sua ação é, portanto, deliberada e criativa.

Talvez o que nos distinga radicalmente do mundo animal seja o fato de a ação humana ser intencional. Enquanto o desempenho animal é instintivo (a aranha tece sua tela, indefinidamente, de geração em geração sem nenhuma mudança), a inteligência faz com que o homem aprimore seus instrumentos de trabalho. Em outras palavras, ele cria aquilo que chamamos técnica. Essa técnica é transmitida e aperfeiçoada pelas

gerações futuras, o que nos faz concluir que a cultura é dinâmica e o trabalho, como ação deliberada, é atividade humana, por excelência, e condição para a criação e aperfeiçoamento do universo cultural.

Nas relações que estabelece com o semelhante, o homem desenvolve suas faculdades. Instauram-se a convivência e a socialização através da linguagem, do diálogo, o que conduz a modificações em sua maneira de perceber, pensar e sentir. Isso porque, como ação humana coletiva, o trabalho é executado como tarefa social, e a consciência, por ser construída e definida a partir das condições concretas da existência, é social e histórica.

O trabalho é a relação dos homens com a natureza e entre si, na produção das condições reais da existência. Assim, ele se concretiza como condição da transcendência humana e, portanto, como condição da liberdade por ser, como afirmamos, um ato criador.

Podemos inferir, então, que os conceitos de cultura e trabalho são indissociáveis. A cultura provém justamente das transformações sociais e históricas que o homem imprime na natureza pelo trabalho. Ao estabelecer relações com seus semelhantes por meio do trabalho (atividade social e coletiva), o homem modifica sua própria vida, incorporando novos valores e conhecimentos.

Depreende-se, também, que a idéia de uma natureza humana exterior ao próprio homem, fora da realidade histórica e cultural, a mesma em todos os tempos e lugares, não se sustenta cientificamente e filosoficamente.

O senso comum, por exemplo, afirma que o

homem é egoísta e competitivo *por natureza*. Ora, semelhante afirmação carece de fundamentos. Como se justifica, então, a existência de sociedades, tanto no passado quanto no presente, em que tal relação não existe? Por que a competição é tomada como sendo o *padrão universal* da conduta humana?

A resposta a essas e outras questões reside no fato de a Ideologia² tomar a aparência, o particular, pela essência, pelo universal. Assim fazendo, transforma algo específico de uma dada realidade em leis imutáveis, universais, gerais. É nesse sentido que dizemos que a Ideologia é uma deformação da realidade.

Para garantir a coesão social e evitar que a classe dominada tome consciência da situação em que se encontra, uniformiza-se o pensamento, criando idéias universais (o Homem, a Pátria, a Família, a Escola, o Bem, o Justo, etc.) como entidades, seres autônomos, independentes das relações sociais, existentes em si e por si, exteriores ao próprio homem, em detrimento da realidade concreta. Oculta-se, então, o fato de essas relações terem sido produzidas historicamente para justificar uma dada realidade. Assim, as relações sociais passam a ser vistas como naturais, e não como resultantes da ação humana. Julga-se que as idéias não só explicam a realidade, mas que também produzem a própria realidade. Em síntese, transformam-se as idéias de determinada classe social em idéias universais, válidas para a sociedade inteira (cf.8,p. 418). A educação, a cultura, nessa perspectiva, são consideradas como propriedade privada de uma classe.

A escola que estamos construindo no Distrito

²Nota: A expressão é utilizada na primeira acepção que conferimos ao termo.

Federal desvela essa aparência. Para nós, mais que a transmissão do saber formalmente acumulado, entendemos ser tarefa da Escola Candanga "contestar o uso privado da cultura, sua condição de privilégio natural dos bem dotados, a dissimulação da divisão social do trabalho sob a imagem da diferença de talentos e de inteligência" (5,p.06). Se a escola que aí está destrói a possibilidade de elevar o saber à condição de coisa pública, isto é, de direito à sua assimilação e produção por parte de todos, pretendemos marcar a diferença, na medida em que a socialização do saber e da cultura, a cooperação em detrimento da competição sejam elementos distintivos de nossa prática.

Em oposição a uma concepção conservadora da realidade, na qual as idéias assumem a forma de conhecimentos universais e imutáveis, convertendo-se em paradigmas instituídos, a Escola Candanga enfatiza o saber e o identifica, como atividade crítica, com o conceito de trabalho, porque, se no saber as idéias são o resultado de uma prática social, histórica e coletiva, podemos afirmar que ele não é algo instituído. O saber é, por princípio, instituinte, na medida em que é um processo. E, por ser assim, o saber não está no tempo, mas efetua-se, faz-se com o tempo (Cf.7,p.04-09).

Como consequência, a Escola Candanga questiona a imagem do *professor vanguardista*, o *iluminado*, aquele que leva o *saber*, a *cultura* aos ignorantes e incultos. Assume, então, uma postura modesta e respeitosa em relação ao saber, porque compreende a natureza dele, a incompletude essencial que o faz humano, cultural. O saber não é acabado, mas está a se fazer por intermédio da prática e das relações sociais.

— SEGUNDA PARTE —

EDUCAÇÃO: PRÁTICA SOCIAL TRANSFORMADORA

A Escola Candanga define-se por uma educação popular e não populista, na medida em que denuncia e desmitifica concepções e práticas pedagógicas mirabolantes, centradas na necessidade de uma *elite cultural* ou de uma *vanguarda esclarecida* e dissociadas da questão da democracia e cidadania.

A concepção de prática pedagógica que direciona nossas ações contempla as conquistas atuais no campo da Pedagogia, das Ciências Humanas e da Filosofia. Vê, na autêntica manifestação do trabalho artístico, a dimensão sensível e intuitiva do conhecimento, como elemento que contribui para a apreensão, pelo aluno, das formas de percepção e criação da realidade cultural. Confirma a importância da transmissão e compreensão do saber histórico e socialmente produzido, mas, ao mesmo tempo, entende que esse saber é um processo instituinte. Parte em direção à socialização do saber e resgata o princípio de que a cultura, mais que um direito, é propriedade de todos. Compromete-se em valorizar e resgatar os valores cosmológicos, éticos, estéticos, étnicos, religiosos e místicos, que funcionam como canal de expressão da identidade cultural e social da nossa população, como manifestações da confluência de várias *culturas*, hábitos e costumes, que fazem com que o perfil de Brasília seja diferente do das demais cidades. Enfim, uma escola cuja prática pedagógica que a norteia vê no professor o elemento imprescindível ao êxito dessa escola. Por isso, o convida a participar desse processo que só será viável com o seu comprometimento responsável como sujeito histórico, ético e consciente.

Da leitura da primeira parte deste documento, pode-se depreender que o homem transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades, instaura a lei para regular a convivência entre si e os outros grupos e cria um conjunto de estruturas sociais básicas, estabelecidas e confirmadas pela tradição. Em outras palavras, o homem cria instituições. A escola é uma delas. Depreende-se também que a escola é uma instituição da sociedade civil, onde eclodem conflitos sociais e, portanto, é um aparelho de hegemonia, que serve tanto para reproduzir o estado liberal quanto para propiciar a crítica e a consciência da necessidade de superá-lo. Logo, uma proposta de educação, numa perspectiva transformadora, implica a criação de um projeto anti-hegemônico que visa à superação das contradições existentes na sociedade, possibilitando, assim, o surgimento de uma outra concepção de mundo que seja o ponto de partida para uma nova relação social.

É verdade que a escola, tanto na sua estrutura

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

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

Como todas as instituições, a escola não é exterior ao tempo e ao espaço. Por ser uma construção humana, a escola está imersa numa dada realidade cultural e é por essa realidade influenciada. À medida em que as estruturas econômicas, sociais e políticas se modificam, a escola também se modifica. Se, no passado, as mudanças eram lentas, o mesmo não acontece nos dias de hoje. O avanço do capitalismo trouxe consigo modificações estruturais e rápidas no campo das comunicações, das relações internacionais, da política e da sociedade em geral.

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

dições contemporâneas.

Isto implica mudança nas estruturas. Faz-se necessária, pois, uma nova organização do trabalho pedagógico-escolar.

CONSTRUINDO UM NOVO CURRÍCULO

As teorias pedagógicas são criações humanas para atender às necessidades e aspirações suscitadas pela realidade concreta, em determinado tempo histórico. Espelham a concepção de homem e sociedade que orientam seus autores. Definem os conceitos de cultura, trabalho, tempo, espaço, educação, assimilação e produção de conhecimentos, relação educador e educando, etc. Então, podemos inferir que tais teorias trazem contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo. As várias concepções de currículo refletem as diferentes teorias da educação. Daí o currículo expressar uma forma de conceber a educação.

O currículo (do latim *currere* = correr, curso, caminho) é o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Na perspectiva pedagógica, ele é um processo, um conjunto organizado de experiências de aprendizagem. Em síntese, "currículo é o conjunto de experiências programadas pela escola, em função de seus objetivos e experiências vividas pelos alunos sob a responsabilidade

dos mestres". (16,p.43)

Se o que caracteriza a cultura é a flexibilidade e, conseqüentemente, a possibilidade da mudança, o currículo não pode ficar preso à rigidez de planos e programas. Não pode ser estático. Deve ser dinâmico como a sociedade e, por isto, exige atualização permanente. A prática pedagógica não pode prescindir da participação coletiva dos professores nas etapas de planejamento, execução e avaliação dos currículos.

A abertura, a circulação das idéias deve ser uma constante na prática educacional. A vida não é exterior à escola. Daí, a necessidade de que nós, professores, estejamos constantemente indagando: o currículo que temos tem permitido a ampla circulação, apropriação, assimilação, transformação e troca de conhecimentos no mundo de hoje? Tem ele contribuído no sentido de fomentar a participação em direção à construção da cidadania e da radicalização da democracia? Seu conteúdo é crítico, dinâmico, ou reduz-se à reprodução das estruturas sociais vigentes?

O que se observa em nossa prática educacional é que pressupostos teóricos são mudados, novos autores são citados, mas a lista de conteúdos permanece quase sempre inalterada. Que força terá esse tipo de programa que se perpetua nas escolas, apesar de não ter conseguido encaminhar questões já superadas pela dinâmica da própria vida? (Cf.17,p.03). Será que nós, professores, não nos sentimos encorajados e fortalecidos o bastante para criticar e alterar conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido? É preciso avançar e ousar com competência, coragem, paixão... (Cf.20,p.03).

Embora não questionando a importância do planejamento educacional, nossa concepção de currículo difere daquela que o reduz apenas à programação feita com base em objetivos operacionais, em programas fechados e obrigatórios, em técnicas de modificações do comportamento e avaliação-diagnóstica de resultados. Ela se distancia também da concepção comportamentalista, na medida em que se apóia numa visão de homem como ser ativo e participante, em oposição à passividade perante o meio, manipulado e controlado por alterações das situações em que se encontra. Somos contrários, portanto, às visões pedagógicas que encaram o ato de aprender como exercícios mecânicos de memorização.

A organização curricular que pretendemos implementar na Escola Candanga distancia-se das concepções tecnicistas, na medida em que procura basear-se em conteúdos e valores que permitam compreender as bases epistemológicas da educação, que irão refletir-se nas decisões educacionais, na perspectiva de uma sociedade diferente. Buscamos um currículo que induza à transformação individual e social, visando à estruturação de novas formas de relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza.

Se, como quer Piaget, a inteligência é uma construção que se dá entre a hereditariedade e o meio e se, conforme a concepção de educação da Escola Candanga, essa construção é coletiva, só podemos conceber um currículo que leve o educando a criar coisas novas e não somente a repetir ou desempenhar atividades previamente planejadas e determinadas. Vislumbramos uma sociedade diferente, uma sociedade composta por homens criadores, inventivos,

descobridores, críticos e éticos nas relações com a coisa pública e com o meio ambiente.

Defendemos a ideia de um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e social. Assim, a concepção de pedagogia que orienta nossas ações baseia-se também na concepção interacionista sócio-histórica.

Os criadores desta corrente pedagógica, embora reconhecendo a importância do construtivismo piagetiano, sustentam que os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais apenas nos primeiros anos de vida. Isto porque as transformações da sociedade interferem no processo de afirmação e constituição da consciência do educando, o que se refletirá nas estruturas do pensamento humano, orientando o homem no seu modo de agir, sentir e perceber o real.

Na concepção interacionista sócio-histórica, o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem. A construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura humana por meio das relações que ocorrem durante o processo de educação e ensino.

Estes fundamentos apontam para a abertura e a flexibilidade que devem caracterizar nossas propostas curriculares, no sentido de "unir a educação à vida, associá-la com objetivos concretos e estabelecer uma correlação estreita com o meio ambiente. Isso significa aprender a pensar livre e criticamente, a amar o mundo e a fazê-lo mais humano, a realizar-se mediante o trabalho criador no sentido de construir a sociedade do futuro. Condição para tal propósito está na democratização do saber, no sentido de viabilizar a apropriação, transformação e criação

dos conhecimentos historicamente acumulados" (17,p.40-41).

Propomos um currículo que contemple os grandes temas e preocupações mundiais, que se baseie no meio ambiente, no contexto sócio-histórico, nos valores culturais da população candanga, e que privilegie o processo ensino-aprendizagem centrado no contexto, permeado por uma visão crítica, tanto da parte do professor quanto do aluno. Defende-se um currículo que resgate a visão de totalidade do sujeito individual, fragmentado pela racionalidade liberal, que compartimentaliza todas as áreas do saber; um currículo, enfim, que valorize a interdisciplinaridade, a iniciativa, a criatividade, a afetividade, a intuição, o equilíbrio interior e exterior, a inteligência e a sabedoria, em direção a uma prática pedagógica que leve em consideração a formação do homem em harmonia com o universo.

A proposta curricular que defendemos não se define pela transmissão de verdades definitivas. Ela é antes a crítica a estas verdades, porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho e, como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana. Portanto, é preciso que nos interroguemos a respeito da natureza dos conteúdos a serem incorporados aos currículos, do contexto social e histórico em que ocorre a educação, bem como de que tipo de conhecimento está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que temos. Buscamos uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas e culturais, uma escola democrática que parta da cultura local para inseri-la na cultura mais ampla.

É urgente unir a escola à vida, ao trabalho. O

currículo que aí está encontra-se defasado, desvinculado do mundo do trabalho. O que ocorre porque "a escola tende a ignorar que possui inúmeros alunos trabalhadores, crianças e jovens que já constroem formas de saber por meio de suas atividades práticas e, por não ter acesso aos instrumentos que lhes permitam a sistematização desse saber, ficam sempre em desvantagem". (17,p.30-32) Compreendemos que não é papel da escola adequar o sujeito ao mercado de trabalho, mas compete a ela oferecer condições para que se abram as portas a todo tipo de educação que supere a dicotomia concepção-execução do trabalho e proporcione ao educando condições para inserir-se no mundo em que vive.

A sociedade contemporânea tem-nos mostrado que não basta aprender as lições do passado. É preciso estarmos abertos para o novo, para o desconhecido. Ao invés de repetir, será preciso criar. O maior desafio da escola contemporânea é buscar meios para que os alunos dominem conhecimentos e informações importantes para a sociedade de hoje e estejam preparados para enfrentar a sociedade do futuro.

As vertiginosas mudanças econômicas, tecnológicas, sociológicas e éticas produzem influências e transformações marcantes na vida material, nas idéias e, conseqüentemente, na cultura em geral. Tais transformações atingem, também, as tradições religiosas ocidentais, a medicina, as relações pessoais, e entram em cena as questões de gênero (a situação da mulher perante a violência e o mercado de trabalho) e questões étnicas. E, em todas elas, buscam-se a conscientização e o respeito à diferença numa sociedade plural. Vivemos em uma sociedade integrada pela

tecnologia, comércio e comunicação, mas, na qual, paradoxalmente, persiste a desintegração entre os grupos sociais e crescem os conflitos decorrentes de fatores como a má distribuição da renda, o *stress* social, a violência, fome e miséria. (Cf. 12p. 92-94).

Faz-se necessário, então, criar e inovar, para incorporarmos as mudanças ocorridas no mundo e na sociedade local, lidando com elas e colocando-as à disposição da escola, da sociedade, num movimento articulado com o passado e o presente, com o saber formal e o informal. Acrescente-se que não acreditamos no passado como algo morto, esclerosado, acabado. No passado já está contido o germe do presente e de sua superação. É assim que nos ensina o método dialético: "o presente reconstrói de um modo novo o seu próprio passado". (17, p.64). Por isto, a transformação da escola não deve desprezar a herança cultural do passado. O saber historicamente produzido deve constar do currículo, porque as metodologias interativas são aquelas que articulam o passado e o presente, a herança cultural dos grupos e as suas situações vivenciais diante da problemática e dos enfrentamentos do presente (Cf. 17, p.42).

É consenso que a escola pública precisa mudar. Num tempo de mudanças rápidas, há urgência em repensar a educação e suas formas de organização curricular. Tende a desaparecer uma escola que pensa no ensino de forma programática numa sociedade dinâmica. A operacionalização do currículo por áreas de estudo tem demonstrado que a compartimentalização do saber e do conhecimento, sem a preocupação com os elementos comuns que permitem a integração, não conduz a uma prática peda-

gógica eficaz.

A passagem do estágio programático ao curricular implica uma concepção mais ampla de experiência formativa e a superação da listagem de disciplinas. Esta tendência implica a substituição dos programas informativos, compartimentalizados, retóricos, rígidos, por currículos formativos, socializados, práticos e flexíveis (Cf. 17 p.04-09).

Sugerimos, então, um *eixo curricular básico* que propicie ao aluno a apropriação de meios para situar-se no mundo em que vive, entendendo e criticando as relações que nele se estabelecem e participando de sua transformação. Sendo professores, somos responsáveis pela construção da formação do homem futuro.

Uma organização curricular em sintonia com a realidade deve possibilitar ao aluno relacionar-se com o meio ambiente, percebendo-se como parte dele, e conhecer as relações estabelecidas entre os homens. Esse homem deve ser compreendido como integrante de uma cultura, valorizando suas formas próprias de pensar, agir e de se expressar, sem, contudo, perder de vista que o intercâmbio entre diferentes culturas produz transformações que afetam as diferentes expressões culturais dos grupos sociais. Ao mesmo tempo, espera-se que o currículo contemple as múltiplas e variadas oportunidades para que o aluno utilize as várias linguagens de seu tempo e delas se aproprie (Cf. 17, p.07-08), no sentido de entender, explicar e interpretar a realidade, tanto interior quanto exterior à sala de aula. Optamos, enfim, por um currículo aberto, interativo, porque não podemos mais ignorar o que se passa com as outras disciplinas, nem atuar de forma fragmentada e desarticulada.

Em oposição às pedagogias conservadoras, a proposta curricular da Escola Candanga valoriza a cooperação em detrimento da competição, a humanização do homem e da sociedade, visando a possibilitar a primazia da justiça e da solidariedade e o exercício pleno da cidadania, a partir do domínio do conhecimento que conduz à autonomia intelectual dos cidadãos e a uma postura crítica e ativa na vida social.

No paradigma pedagógico da Escola Candanga, o currículo estrutura-se de maneira indivisa com base em três dimensões essenciais:

1ª - Dimensão Filosófica

Trata-se de um currículo que se explicita por meio do exercício da razão crítica. Entendemos por crítica a análise reflexiva e radical, que desvela a aparência e revela que a realidade é construção do homem por meio do trabalho, seja ele manual ou intelectual.

A reflexão crítica acerca dos fundamentos da práxis³ parte do pressuposto de que "a ação e o pensamento humanos nunca se acham totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços de crítica e fendas que possibilitem a elaboração do discurso contra-ideológico" (3,p.39).

A crítica, ao proceder a uma análise rigorosa,

³ Nota: A práxis é a relação indissolúvel teoria-prática, de modo que não há agir humano que não tenha sido antecedido por um projeto, da mesma forma que a teoria não é algo que se produza independentemente da prática, pois seu fundamento é a própria prática. Daí, toda a teoria converte-se em ideologia, no sentido de deformação da realidade, quando se distancia do "vaivém" entre o fato concreto e o pensado.

aponta não somente para dados mensuráveis e observados empiricamente, mas extrapola para a verificação e avaliação dos resultados a serem alcançados. Isto significa colocar em questão a natureza do objeto a ser investigado, analisando-o em todos os seus perfis: científico, ético, estético, etc.

A crítica é radical porque não permanece apenas na superfície. Não se prende somente à aparência, mas desce aos fundamentos, à raiz da questão e mostra como a realidade foi produzida historicamente pela ação que o homem imprime na natureza, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades por meio do trabalho. A transparência da realidade e a consciência de que esta realidade é construção humana levam-nos a pensar em um projeto utópico que visa a revolucionar as relações culturais, na perspectiva de uma nova sociedade.

A crítica contesta a razão instrumental que prega a neutralidade da ciência e do saber. Parte do princípio de que as idéias não explicam e nem produzem a realidade concreta, deixando claro que não existe a idéia de uma natureza humana fora do tempo e do espaço cultural. Portanto, também as idéias resultam da ação humana e, neste sentido, constituem trabalho criativo e condição para utopias revolucionárias, na medida em que impulsionam os homens e a sociedade em geral na busca de soluções concretas aos problemas presentes, por meio da superação dialética dos mesmos.

2ª. Dimensão Sócio-antropológica

A participação política é conquista do indivíduo e é por meio dela que se torna concreta a expressão da cidadania.

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

Um dos principais traços da modernidade é a interação entre cultura, educação, tecnologia e telecomunicações. Nesta perspectiva, a dimensão sócio-anropológica da Escola Candanga pretende unir o acadêmico, o artístico, o educacional e o espontâneo e incentivar a produção, o acesso ao bem cultural, a formação artística, o respeito ao patrimônio e à memória da nação.

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

Temos como perspectiva igualar os homens naquilo em que a sociedade de classes os diferenciou e diferenciar esses homens naquilo em que a sociedade de massas os igualou. (Cf. 4, p.55)

Enfim, a dimensão sócio-anropológica da Escola Candanga visa a estimular o encontro da população de Brasília com a sua própria identidade.

3ª. Dimensão Psicopedagógica

O homem, num primeiro momento, é determinado pelos condicionamentos sócio-culturais (a língua, os costumes, as leis, etc.), porém ele é

também a consciência desse determinismo. O que significa que, a partir da sociedade presente, esse homem pode, por meio da conscientização e da ação, transformar a sociedade, numa superação dialética da velha ordem.

Nesta perspectiva, o educando não é percebido como um ser passivo perante os acontecimentos situados no tempo e no espaço em que se desenrola sua existência, pois este homem não está, simplesmente, no tempo e no espaço, mas faz-se, efetua-se, constrói-se, inserido na realidade espaço-tempo.

Com base nestas considerações, são bem-vindas todas as contribuições oriundas das teorias psicológicas e pedagógicas progressistas, especialmente aquelas que superam as dicotomias típicas do maniqueísmo liberal, ou seja, as divisões homem-mundo, corpo-alma, sujeito-objeto, em direção a uma abordagem abrangente dos aspectos psicopedagógicos. Isto porque o olhar do homem sobre o mundo é o ato por meio do qual ele experimenta este mundo, percebendo, imaginando, julgando, amando, temendo, etc. Em síntese, não existem sensações isoladas e desarticuladas do contexto, como se houvesse uma consciência separada do corpo que a percebe.

No que concerne às fases da evolução do pensamento lógico e da socialização no processo ensino-aprendizagem, tomamos como parâmetro a teoria de Piaget e as vertentes dela derivadas. Isso porque o currículo da Escola Candanga parte do pressuposto de que a inteligência é uma construção que se faz entre a hereditariedade e o meio. A inteligência, a afetividade e a moral fazem-se progressivamente, em fases sucessivas, por meio das quais a criança organiza o

pensamento em íntima relação com o meio social condição essencial para a humanização, pois partimos do pressuposto de que não existe homem isolado dos demais. Neste sentido, o saber, a aprendizagem são construídos pela criança a partir da sua realidade concreta, e não impostos de maneira arbitrária.

A partir dessas dimensões, o currículo da Escola Candanga tem como eixo norteador a ética e a ecologia, porque, ao defender a natureza, questiona a situação político-social vigente e, por isto, a ecologia é uma crítica à sociedade que tem no lucro o seu fim, e, conseqüentemente, a crítica das formas de poder que sustentam esta sociedade, responsáveis pela degradação do planeta e da própria vida humana. Portanto, a visão ético-ecológica da Escola Candanga tem no homem o animal mais ameaçado de extinção, especialmente aquele que é privado dos bens culturais e sociais produzidos pela sociedade.

A função básica do currículo é explicitar o projeto político-pedagógico da escola, definir as prioridades e as ações bem como a metodologia e a operacionalização dessas ações escolares, em consonância com os princípios gerais da proposta pedagógica. A definição, o estabelecimento de prioridades, o enriquecimento de conteúdos e atividades, mais adequados a cada escola e, se for o caso, a cada turma, são direitos e responsabilidades da escola.

Na Escola Candanga, além dos componentes curriculares formais, busca-se, também, a inclusão de temas transversais que perpassam não apenas pelos vários campos do conhecimento, mas por todas as atividades vivenciadas pela escola. Tais temas (direitos humanos, prevenção ao uso indevido de drogas, orientação sexual, exclusão

social, fome, segurança, etc...) respondem a questões relevantes e contemporâneas e, por isto, são colocados em evidência e definidos como elementos que perpassam por todo o currículo escolar. As escolas podem trabalhar a partir de um projeto, de um tema gerador, uma questão social da comunidade, de objetivos integradores, etc. Paulo Freire, por exemplo, ensina que devemos partir de palavras ou temas geradores que reflitam o cotidiano e tenham significação na vida prática do educando.

A Escola Candanga, tendo como meta a construção do sujeito crítico, ético, autônomo, solidário e responsável, estabelece certos princípios que deverão nortear o trabalho dos professores:

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

UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO

O Brasil possui mais de 40 milhões de analfabetos, incluindo os funcionais - isto é, os que conseguem apenas assinar o nome. Na Secretaria de Educação/FEDF, segundo dados recentes do DEPLAN (Departamento de Planejamento Educacional/SE), de 1000 alunos que ingressam nas escolas públicas do Distrito Federal, apenas, aproximadamente, 400 concluem o ensino fundamental. A perda educacional é, então, superior a 50%. Segundo dados do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação de Educação Básica), 97% dos diretores da FEDF e 76% dos professores possuem graduação em nível superior. Constatamos, então, que o nível formal do corpo docente é bom, porém o rendimento do aluno, tanto nos aspectos quantitativos quanto nos qualitativos, é catastrófico. Será, então, que a causa dos altos índices de repetência e evasão reside unicamente na *falta de base* do aluno? Ou deve-se também à maneira pela qual o trabalho pedagógico é organizado na escola?

A avaliação, na Escola Candanga, visa a superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acaba sempre por confundir o *mais importante* com o *mais mensurável*. Neste sentido, a forma tradicional de se pensar a avaliação é superficial, porque sequer questiona os dados estatísticos obtidos.

Na perspectiva de uma escola diferente, progressista e comprometida com a transformação social, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.

A avaliação, tal como a concebemos, é abrangente porque contempla tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, etc., enfim, ao projeto político pedagógico da escola. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno em seu desempenho cognitivo.

Avalia-se também para redimensionar a ação educativa, para diagnosticar os avanços e entraves do projeto político-pedagógico em suas múltiplas dimensões. A avaliação é um processo formativo e contínuo (cf. 10 p. 54).

A avaliação procura abarcar a realidade escolar em sua totalidade contraditória, rompendo com análises superficiais, porque estas ocultam a especificidade da escola e a problemática do indivíduo, que não pode ser considerado como mero elemento isolado na sociedade, mas como parte integrante da dinâmica social. Daí a necessidade de novos esquemas interpretativos, baseados em teorias abrangentes que procuram explicar as relações entre indivíduo,

educação e sociedade. (cf. 12, p. 63-67)

Da participação do professor na estruturação do trabalho pedagógico na escola decorre o grau de comprometimento deste professor, o que, por sua vez, reflete na qualidade do ensino em sala de aula.

A diretriz geral do trabalho escolar é a de construir uma linha de trabalho comum, em que fiquem definidos os fins que se pretendem alcançar com a educação escolar e os meios necessários para que esses fins sejam realmente atingidos.

A inexistência de uma diretriz teórica ou uma linha de ação comum que possibilite a coordenação do esforço coletivo tem como consequência mais imediata uma prática escolar marcada pela desarticulação, pelo trabalho solitário, por um currículo estruturado em torno dos conteúdos dispersos, fragmentados.

Para que a avaliação cumpra seu papel, faz-se necessário implantar nas escolas uma sistemática de encontros, de reuniões, em que professores e coordenadores possam estar analisando conjuntamente seu fazer pedagógico.

Isto porque os trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo. (Cf. 2, p. 68-70).

Além dos dados parciais, mensuráveis quantitativamente, é necessário, sobretudo, ter em mente que a educação numa escola revolucionária deve abranger os aspectos qualitativos.

A qualidade não é dos meios, mas dos fins. Não

é de forma, mas de substância, de conteúdo. Somente o homem, por ser criativo, produz qualidade. É fundamental a análise de conteúdo. Não o conteúdo de um discurso, porque este é apenas formal, mas o conteúdo da prática, no sentido de avaliar tanto os aspectos formais quanto os informais, que interferem na formação integral do aluno.

A avaliação qualitativa de uma escola deve levar em consideração o seguinte:

a. Condições para que o aluno desenvolva a consciência crítica em direção à construção da cidadania;

b. Convivência participativa dos alunos (até que ponto eles são meros objetos ou atores sociais?);

c. Adequação política do material didático (até que ponto este material é capaz de ajudar o aluno a construir o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento?);

d. Capacidade político-pedagógica do professor (refere-se à prática de sua própria cidadania);

e. Convivência criativa entre escola e comunidade. Que a escola seja espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania. (cf. 09);

Com base nestas orientações gerais, a avaliação, assim como os demais aspectos do fazer pedagógico são tarefas e responsabilidades do professor e da escola como um todo.

BIBLIOGRAFIA

- 01 ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: 1986.
- 02 ANDRÉ, Maril E.D.A. A avaliação de escola e a avaliação na escola. **Cadernos de pesquisa**, n. 74. São Paulo: 1990.
- 03 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.
- 04 ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. São Paulo, Cortez, 1987.
- 05 **BASES DO PROGRAMA DE GOVERNO**. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 1994.
- 06 CARVALHO, Olgamir Francisco. **A escola como mercado de trabalho**. São Paulo: Iglu, 1989.
- 07 CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- 08 _____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.
- 09 DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- 10 **ESCOLA PLURAL - Proposta político-pedagógica**. SME. Belo Horizonte: 1994.
- 11 FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Escola/trabalho/mercado de trabalho**. São Paulo: CENAFOR, 1984.
- 12 FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de pesquisa**, n.74. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- 13 GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- 14 GUTIERRES, Gustavo. Fé, Utopia e ação política. In. **Teologia da libertação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- 15 MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- 16 MEDINA, Naná Mininni. **Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar - 1º Grau**. Brasília: IBAMA, 1995.
- 17 Rio de Janeiro (Brasil). Secretaria Municipal de Educação, **MULTIEDUCAÇÃO 3,.** Rio de Janeiro: 1995.
- 18 ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. São Paulo: 1986.
- 19 SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL. O Desafio da Construção. Coletiva. (20:1995 DF) **PLANO QUADRIENAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - 1995-1998**. Brasília: GDF/SE/FEDF, 1995.