

INDICATIVOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

ELLI BENINCÁ * E EQUIPE DE SUPORTE **

RESUMO

O presente artigo surge como subsídio ao trabalho dos professores na elaboração participativa de uma proposta pedagógica, a partir de uma problematização, objetivos, metodologia, visão de sujeitos, bem como o exercício de poder na condução do processo pedagógico. Conduzir um processo pedagógico de forma participativa envolve uma postura de ação e reflexão onde ocorre a práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

A tarefa de assessoria ao trabalho pedagógico do professor e ao processo de investigação pedagógica junto às escolas de periferia urbana mostrou a necessidade de se construir um texto que ajudasse os professores a elaborarem, participativamente, uma proposta de trabalho, com o objetivo de dirigir o processo pedagógico escolar. As dificuldades na coordenação das atividades pedagógicas, em escolas de periferia urbana, revelam a existência de profundos conflitos de ordem da própria função da escola. A superação dessas dificuldades remete à necessidade de investigação do contexto urbano periférico, das relações pedagógicas que se estabelecem no interior da escola e da própria função da escola. Para tanto, o trabalho exige uma ação conjunta de todos os professores, pais e alunos envolvidos no processo escolar.

* Professor da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Filosofia das Religiões, PUC-SP.

** Adriana Dickel, Anabel Tessler, Flávia Eloisa Caimi, Ivânia Campigotto, Marlene Jesus de Almeida Machado, Neusa Andreolla, Rosane Colussi, Rosane Rigo De Marco e Nara Isar Vidal Menegatti (BIC-CNPq).

Artigo publicado, originalmente, na Revista de Educação AEC, nº 88, julho/set de 1993, p. 39 - 57.

A proposta pedagógica é aqui definida pela metodologia da práxis. Descarta-se qualquer outra possibilidade de construir e gerir uma proposta político-pedagógica numa escola que não tenha a mediação da práxis, não seja gerada de forma participativa e gerida pelo poder mediado pela proposta. Em razão disso, o texto foi elaborado a partir da prática de escolas que estão se orientando por uma metodologia de práxis. A reflexão foi estendida também a supervisores e orientadores educacionais. A partir das análises e das sugestões desses professores e especialistas em educação, o texto foi reconstruído várias vezes e, por se inspirar na metodologia da práxis, não se apresenta como um documento pronto. Quer, isto sim, ser um instrumento de orientação para o desencadear de uma práxis pedagógica na escola. A proposta pedagógica, construída na perspectiva da metodologia da práxis, será dinâmica e construir-se-á em processo pedagógico.

A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

A elaboração da proposta pedagógica começa pela problematização da realidade escolar. A problematização parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano escolar. Trata-se de um olhar atento sobre as pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e o contexto social com o qual interagem.

A problematização é uma forma de compreender a realidade educacional, levando em consideração as contradições a ela inerentes e a totalidade em que está inserida. Dessa forma, o conhecimento adquirido através da problematização é sempre uma compreensão da realidade em construção, visto que não é definitivo. Trata-se, pois, de um processo de conhecimento e não de resultados objetivos e prontos.

Embora se utilize da descrição e da caracterização, a problematização não se restringe a isso. As leituras que meramente caracterizam a realidade escolar, utilizando-se do senso comum ou das teorias sócio-filosóficas tradicionais e positivistas, produzem conhecimentos supostamente objetivos. Como tais leituras, normalmente genéricas, desconsideram as contradições inerentes ao processo educacional, tendem a oferecer um conhecimento parcial da realidade, quando não falso. Ora, elaborar um plano educacional a partir de uma suposta realidade, tida como verdadeira, mas que pode, também, ser parcial ou falsa, poderá levar os educadores ao desencanto e à frustração.

Em razão disso, opta-se, na elaboração da proposta pedagógica, por uma

leitura problematizadora, tendo como pressuposto que o conhecimento da realidade é sempre uma compreensão que se constrói e que se amplia em forma de processo. Abandona-se, portanto, a mera caracterização que pretende oferecer conhecimentos objetivos, definitivos e, por isso, estéreis, em forma de resultados e não de processo.

A problematização é, nesse sentido, basicamente, o levantamento de suspeitas e indagações sobre **o que se vê e o modo como se vê**. Tratando-se de professores, alunos e pais, podem ser tematizadas algumas questões como: A que grupo social pertencem? O que exigem e desejam da escola? Há confronto entre essa exigência e o que a escola oferece? O que entendem por trabalho? Como produzem a sua vida? Quais as condições de vida a que aspiram? Quais os problemas sociais que localizam? Que expectativas, aspirações, valores movem suas vidas? Do que gostam? O que lhes causa medo? Em torno de que se organizam? Que necessidades possuem que exigem a sua ação e organização? Quem são os seus aliados e os seus inimigos na produção da vida e nas relações que estabelecem? O curso de formação dos professores instrumentalizou-os para trabalhar com essa realidade? Que visão o professor tem de seus alunos? Que objetivos o professor tem com o seu trabalho? Que fatores concorrem para a reprovação dos alunos? Que necessidades tiram a criança da escola?

No que se refere às relações dentro da escola, podem ser levantadas suspeitas como: Que relações de poder a perpassam? Que compreensão de autoridade, democracia, autonomia têm os envolvidos na relação pedagógica? Como se relacionam, no dia-a-dia escolar, os valores, os símbolos e os significados trazidos pelos alunos e pais e aqueles transmitidos pela escola? Evidenciam-se confrontos? Como a escola se relaciona com os grupos excluídos, aqueles que atendem às suas necessidades de sobrevivência, segundo padrões que não são social e moralmente aceitos? A escola auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades ou as reprime?

O contexto social, nesse processo, constitui, da mesma forma, fonte de inúmeras indagações: Que tipo de relações são estabelecidas no contexto social e que também perpassam o cotidiano escolar? Que papéis a escola exerceu, historicamente, frente à sociedade? Que problemas sócio-econômicos geram conflitos na instituição escolar? Quais são os projetos educacionais que determinam, atualmente, a organização e a condução pedagógica da escola? Qual a influência desses projetos na prática pedagógica do professor? Como a comunidade (pais) reage a esses projetos? Como são vistas as tarefas assistencialistas que a escola tem realizado (merenda, doação de materiais, programas de saúde, etc.)?

Certamente, a tematização dessas questões e de outras que surgirem a partir

da prática social e da reflexão dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta pedagógica não esgota a compreensão que possuem da realidade. Auxilia, no entanto, a perceber as possibilidades e as limitações das leituras feitas, bem como as condições de intervenção organizada, refletida e crítica que aqueles sujeitos podem ter sobre essa compreensão e sobre a própria realidade, tendo como referência a proposta, vista como tentativa de superação dos problemas evidenciados por esse momento inicial.

OBJETIVOS

O processo de construção da proposta pedagógica parte, como já se viu, da problematização da realidade escolar. Essa problematização depende tanto da compreensão que os sujeitos pedagógicos dela possuem, quanto das suas condições de explicitarem as relações e as contradições que a perpassam. Para compreenderem esta realidade, os sujeitos, a partir da metodologia da práxis, assumem uma posição crítica que já anuncia o desejo de sua transformação. Nesse momento, os objetivos são explicitados: é o novo que se anuncia: é aquilo que a proposta, como convergência dos desejos dos sujeitos, vislumbra como dever-ser. Através dos objetivos, é possível antever o futuro, não como futuro distante, mas como futuro desejado presentemente.

Os objetivos orientam as ações dos sujeitos; tentam concretizar o vir-a-ser sem, contudo, esgotar a fonte motivadora do desejo, a utopia. Essa ações deverão ser estratégicas, ou seja, concretizarem momentos do objetivo sem exauri-lo, visto que este vislumbra a utopia, algo a ser buscado constantemente, porque a proposta é um processo contínuo de ação-reflexão, não mensurável, a ser avaliado, sistematicamente, pelos sujeitos pedagógicos.

A proposta pedagógica orienta-se por objetivos que incidem sobre os próprios sujeitos que a constroem e sobre as relações, isto é, o novo, o vir-a-ser, a utopia são desejos que modificam o ser humano e não as "coisas". Através da ação dos sujeitos, em seu processo de transformação, é que o ambiente é alterado.

Os projetos pedagógicos que trabalham somente com objetivos quantificáveis reduzem o processo educativo a um conjunto de métodos e técnicas que operam sobre a ordem da estrutura escolar ou educacional e perdem de vista a educação do homem como ser histórico.

Os objetivos da proposta pedagógica, enquanto anúncio do vir-a-ser, devem ser motivações para a ação dos sujeitos frente à realidade com a qual interagem. Os desejos despertados pela problematização perpassam a prática daqueles que, audaciosa e cotidianamente, ousam construir a utopia.

METODOLOGIA

Aspectos teóricos

A proposta pedagógica encontra na metodologia - que é uma forma de conduzir a ação - uma de suas principais definições. A metodologia orienta o processo pedagógico a partir de uma concepção teórica que interpreta o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social. Visto que a ação pedagógica constitui uma relação social, a metodologia da proposta pedagógica indica como devem acontecer as relações entre professores e alunos, entre alunos socialmente diferentes, entre escola e professores, entre escola e pais dos alunos e entre escola e órgãos ou instituições mantenedoras. A prática pedagógica é, nesse sentido, ao mesmo tempo, uma prática social e uma prática metodológica.

Se a metodologia, por um lado, inspira o **como** devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sócio-filosófica do Materialismo Histórico seu fundamento e sua justificativa. Trata-se, por isso, de teoria e prática, ou seja, da metodologia da práxis pedagógica. O ponto de partida desse processo são os indivíduos presentes na escola, compreendidos a partir de suas práticas e do contexto sócio-histórico-cultural com o qual interagem. Tendo como objetivo um ideal desejado, a utopia, a metodologia da práxis opera a transformação, na medida em que gera condições, para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz.

Quando a metodologia que orienta a prática carece de fundamentação, esta última se torna confusa e propensa a contradições. As contradições, que se manifestam na prática dos indivíduos, advêm do fato de, em suas concepções do mundo, coexistirem fragmentos oriundos de várias teorias sociais. Ora, quando várias teorias, às vezes contrapostas entre si, convivem sem reflexão na consciência de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, estas elaboram uma concepção fragmentada do mundo¹,

1 Vista como totalidade do concreto, onde se dá a compreensão das ações pessoais.

normalmente anacrônica e incoerente. A prática pedagógica, neste caso, tende a desprezar a teoria, procurando se constituir em fundamento teórico de si mesma; interpretando e dirigindo sua própria ação; resistindo a qualquer esforço de avaliação e desprezando, dessa forma, a teorização. Trata-se do chamado "senso comum pedagógico".

A ação humana flui, quase sempre, de forma espontânea, da consciência disponível, ou seja, da concepção do mundo. Quando nela prevalece o senso comum, é muito provável que essa ação se caracterize como uma prática incoerente, ou seja, como uma prática cega.

Para a concepção do mundo inspirar uma prática social coerente, precisa ser ordenada por uma teoria social, permanentemente refletida e avaliada frente à totalidade das práticas. Sendo assim, a teoria social deve se transformar em concepção do mundo, caso contrário, é bem provável que a ação do indivíduo continue fragmentada e contraditória. Verifica-se, nesse caso, a dicotomia entre teoria e prática.

Uma proposta pedagógica que intencione superar a dicotomia entre teoria e prática, propondo-se a construir uma prática pedagógica coerente, terá de buscar, necessariamente, a metodologia de práxis. Através dela, é possível compreender a concepção do mundo que inspira a ação dos sujeitos e modificá-la, a partir da própria ação dos mesmos.

A metodologia da práxis pedagógica quer superar a dicotomia entre teoria e prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) na relação entre os indivíduos presentes no cotidiano escolar. Ela gera as condições necessárias para que todos atuem como sujeitos do processo pedagógico escolar. Por isso, a metodologia da práxis, pela sua própria natureza, requer que:

- a) os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos a partir do seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais;
- b) as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito;
- c) o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente;
- d) o poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições;

- e) em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação;
- f) a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização e, ao mesmo tempo, seja compreendida à luz da teoria social do Materialismo Histórico;
- g) os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola.

Um dos momentos essenciais da metodologia da práxis, que deve ser considerado em todo o processo de elaboração da proposta pedagógica, é o esforço de compreender os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam a ação dos sujeitos presentes no cotidiano escolar. Esse momento será garantido pela observação sistemática que os sujeitos fizerem de suas práticas, do cotidiano que os cerca, dos outros sujeitos com os quais se relacionam. No entanto, não basta observar; é preciso analisar a leitura subjacente a essa observação. E, para isso, é preciso ter o cuidado de não permanecer em uma análise baseada no senso comum. É preciso desconfiar do que a observação traz. Como já se disse na problematização, é preciso levantar sobre ela suspeitas e indagações e, conseqüentemente, buscar referências teóricas para se compreender para além dos fenômenos, ou seja, para tentar desvelar aquilo que não está explícito: as relações subjacentes à fragmentação dos fatos.

O sujeito pedagógico da escola

O termo "sujeito" aparece na filosofia tradicional como oposição ao "objeto". Na Filosofia Escolástica e nas pedagogias tradicionais, o sujeito é aquele que assume papel determinante no estabelecimento das relações sociais. O objeto apassiva-se e sofre a intervenção "estranha" do sujeito. A intenção do sujeito, nas teorias pedagógicas tradicionais, é moldar o objeto ao seu modo de compreender o mundo. O objeto é como o intelecto passivo, que, na Escolástica, é o paciente da ação do agente. Nas teorias pedagógicas tradicionais, o sujeito utiliza-se das condições externas e ideológicas para pressionar o objeto a se adequar à sua intenção. O que caracteriza o "ser sujeito", neste caso, é o poder decisório de que dispõe. O sujeito decide, enquanto ao objeto cabe acolher a decisão.

Esta concepção da relação pedagógica, como uma relação "sujeito-objeto", não só está fortemente presente nas práticas pedagógicas em nossas escolas, como também na construção da ciência pedagógica nos meios acadêmicos.

A epistemologia que tem por pressuposto a relação pedagógica "sujeito-objeto" opõe-se à epistemologia da práxis pedagógica, na qual a dicotomia tende a ser superada, convocando aqueles que sofrem passivamente a ação a também se assumirem como sujeitos do processo pedagógico. Tratando-se, então, de uma relação pedagógica escolar, mesmo numa teoria de práxis, os elementos não necessariamente se assumirão como sujeitos e nem significa que sempre tenham interesse para tanto. O ser sujeito implica um compromisso social, o que pode não estar nas suas intenções, ou para o que, psicologicamente, poderá considerar-se incapaz. Devem-se considerar as condições históricas, como, por exemplo, a escravidão no Brasil, que conseguiu impor, na vida de muitos, através da ideologia dominante, a consciência de resignação, dificultando-lhes qualquer idéia de mudança da relação "sujeito-objeto". Dessa relação pedagógica, resultou também uma concepção fatalística do mundo, que aceita como fenômeno natural a situação de aluno-objeto.

A relação sujeito-objeto estabelece-se não só entre professor-aluno, mas entre direção-professor e mesmo entre professor-professor.

A epistemologia da pedagogia da práxis procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto, em busca de uma nova relação sujeito/sujeito cuja prática pedagógica seja uma práxis social.

A análise aqui proposta vai observar quem é o sujeito pedagógico da escola. Para tanto, precisa-se investigar como se opera o poder no interior da escola. Não interessa, nessa investigação em busca do sujeito-pedagógico, onde se localiza, legal e institucionalmente, o poder. A investigação vai procurar o sujeito que opera o poder; aquele ou aqueles que comandam a ação da escola. Neles reside, de fato, o poder, embora possam não possuí-lo de direito. A relação pedagógica se estabelece entre aquele que manipula o poder e determina as ações e os que aceitam tal relação ou a ela se submetem.

Aluno - sujeito

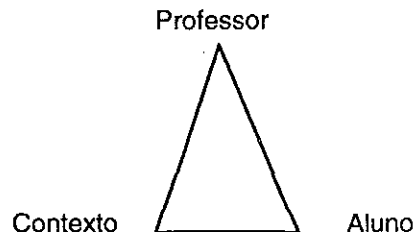
A Escola Nova pretendeu conceder ao aluno a condição de sujeito do processo educativo:

"É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a lógica psicológica, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil". (AZEVEDO, 1990: p. 45).

A questão que se propõe, nesta postura político-pedagógica, é saber quem opera as decisões pedagógicas no interior da escola em favor das crianças. Se o poder for institucionalmente repassado para o aluno, politicamente, fica-lhe garantida a operação do exercício do poder? Seria a criança (aluno) que explicitaria os seus reais interesses? Hoje, as teorias psicológicas não estão de acordo sobre os interesses e intenções da criança, uma vez que existem muitas leituras divergentes sobre os procedimentos da criança e seus pressupostos filosóficos.

Por outro lado, não seria uma postura basista, ou mesmo anárquica, jogar a responsabilidade do poder decisório na condução do processo educativo sobre apenas um elemento do contexto escolar?

Sob a iluminação dessa teoria pedagógica, muitos movimentos políticos, que atuavam no campo educacional e social, dificultaram seus avanços de libertação, por dogmatizarem procedimentos basistas ou assembleístas.



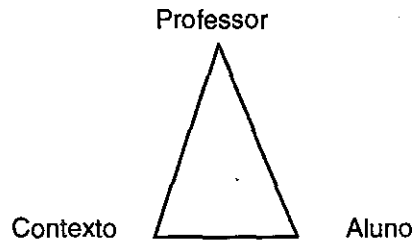
Dicotomia na concepção do poder supostamente favorável ao aluno

O professor - sujeito

As correntes filosóficas, ao embasarem as teorias educativas tradicionais, forneceram-lhes não somente pressupostos teóricos, como também, postularam pedagogias capazes de operacionalizar esses fundamentos. Uma vez que estas correntes filosóficas concebem o conhecimento como um produto da ação do intelecto humano (consciência ou alma), transferem para o professor o poder de intervenção pedagógica sobre o aluno. O conhecimento é de posse do professor e a ele cabe informar e conduzir o aluno. O sujeito pedagógico recai para o lado do professor.

Teoricamente, nessa postura educativa, cabe ao professor a decisão pedagógica. Na prática, verifica-se que as atitudes do professor tendem sempre ao autoritarismo e ao dogmatismo. Cria-se um desnível entre professor e aluno, não apenas do ponto de vista de conhecimento, mas também do relacional. Como o não-conhecimento é não-ser, o aluno passa a ser tratado como objeto pedagógico, como um não-ser. Seus interesses e suas condições pessoais e contextuais não são consideradas, porque não são percebidas, já que o aluno é visto apenas pelo "não-conhecimento". O aluno passa a não ter identidade própria. O professor acaba decidindo sobre as necessidades e atividades dos alunos a partir da idéia genérica de aluno por ele concebida; aos alunos basta cumprirem as tarefas. As tentativas de reação por parte do educando são consideradas como atos de "subversão", por se insurgirem contra a ordem do ser "autoridade-educando", ou seja, a ordem do saber - não saber. As teorias educativas tradicionais sustentam tal neutralidade pedagógica, fundamentadas no princípio da autoridade e posse do conhecimento.

O procedimento autoritário do professor em sala de aula dificulta a condução de uma proposta pedagógica, já que ele considera o seu jeito de ser como o melhor "jeito pedagógico". O professor, nestes casos, assume-se como um projeto político-pedagógico. Cada professor é o seu projeto, ou melhor, cada professor é a sua escola. Por isso, numa postura autoritária, em que o professor se considera o sujeito-pedagógico, é difícil pensar um processo educativo coerente para a condução da escola.



Dicotomia na concepção do poder supostamente favorável ao professor

Direção da escola - sujeito

Se a relação saber (professor) e não conhecimento (aluno) pode transformar o professor num sujeito autoritário, a escola também pode assumir-se como autoritária e dogmática na relação com os professores e os alunos. Não se trata da escola como espaço das relações escolares, mas da atitude daqueles que a dirigem e a representam.

Os mesmos princípios que orientam as pedagogias tradicionais, que transferem ao professor o "ser sujeito", embasam o autoritarismo da escola, transferindo a operação das decisões pedagógicas para a direção da escola. Quando tal fenômeno acontece, os alunos e professores se tornam passivos e expectadores do processo pedagógico. Toda a responsabilidade decisória fica no grupo diretor, embora professores e alunos sejam constantemente convocados a "participar", "vestir a camiseta", comprometer-se com a escola, como se as decisões fossem deles. A leitura, nesta postura teórica tradicional, que a equipe dirigente faz de sua escola e do seu funcionamento, apóia-se na análise sociológica funcionalista, para a qual sempre prevalece a harmonia da instituição, mesmo que as relações que se processam no seu interior sejam contraditórias e injustas. É comum, neste caso, prevalecer a vigilância sobre os professores e os alunos e perder-se de vista a iluminação do processo. Por isso, uma proposta pedagógica, conduzida por uma direção de escola, sem a participação real e efetiva dos demais componentes da comunidade escolar, não terá sucesso no sentido de eficácia pedagógica, pois os professores e alunos executam tarefas sem conceder adesão pedagógica (compromisso ético) ao processo. É muito comum que os que se consideram "ser-objeto", nas relações pedagógicas da escola, guardem silêncio e

demonstrem atitudes de acatamento às decisões. Esta, porém, é uma estratégia de resistência para sobreviverem e se manterem na escola. São atitudes ambíguas que, aparentemente, revelam concordância, embora, no interior de suas consciências, encontrem o germe da revolta e da contestação.

Contexto - sujeito indeterminado

As teorias mecanicistas e reprodutivistas realçam o ambiente, ou seja, o contexto, como sujeito pedagógico da escola. Trata-se de teorias pedagógicas de inspiração positivista, como o comportamentalismo, que entendem ser o comportamento humano determinado por estímulos externos, provindos do contexto social. A responsabilidade é retirada dos professores, da direção e dos alunos e repassada ao ambiente social. As decisões operadas por qualquer elemento escolar não são produto de um ato livre, mas de uma condição externa.

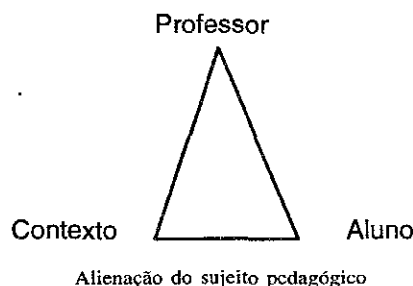
Nas escolas onde tal mentalidade prevalece, qualquer proposta de mudança ou transformação nas relações pedagógicas esbarra na estrutura que dá sustentação à escola. A culpa é jogada para fora da escola, para as estruturas sociais e instituições políticas. "Nada se pode fazer enquanto não se mudar a estrutura", "Primeiro tem que mudar esse governo": são afirmações muito comuns que, embora tenham fundamento, não deixam de, em muitos casos, ocultar a condição de ser objeto. Muitas vezes, justifica-se a inoperância da escola sob o pretexto de que, sem a remoção dos entulhos administrativos, não se pode trabalhar. Quando uma escola assume tal postura teórica, encontra-se uma prática administrativa fortemente burocratizada, prevalecendo sempre sobre o pedagógico. A ausência de uma proposta pedagógica orientadora do processo educativo abre espaço para o senso comum pedagógico, que fragmenta o processo educacional escolar. O melhor modelo escolar, nesta postura teórica, é aquele em que as normas e as prescrições são rigorosamente atendidas, mesmo que vazias de conteúdo e de sentido.

A orientação pedagógica assume muito mais a função de controle burocrático do que de encaminhamento e direcionamento pedagógico. São escolas de fácil controle ideológico, já que o sujeito pedagógico é indeterminado, localizando-se no contexto social e não no interior da escola.

O sujeito pedagógico estranho pode residir nos órgãos mantenedores da escola, mas pode se encontrar também nas corporações de classe e em outras instituições de caráter social e político, como os partidos ou as organizações políticas. Como o

sujeito estranho opera de fora da escola, condiciona a direção à mera função administrativa e dificulta a sobrevivência dos "diferentes". O aluno e o professor passam a ser "entes genéricos", concebidos todos como iguais. Os interesses do sujeito-estranho projetam-se sobre os interesses de todos numa tentativa de adequá-los ao seu modelo ideológico-social.

Sendo o sujeito pedagógico indeterminado, a escola não tem um mínimo de espaço para conduzir a proposta pedagógica, já que lhe escapa das mãos a operação das decisões político-pedagógicas.



Proposta pedagógica: mediação do poder

Ao tratar-se de proposta pedagógica, faz-se referência a uma proposta elaborada pelos diversos elementos que compõem a escola, os quais são concebidos como agentes do processo educativo, dotados de poder e, por isso, sujeitos pedagógicos. Reserva-se, portanto, essa denominação a um determinado modelo de proposta, cujo processo de produção se dá através da relação dialética que esses sujeitos estabelecem entre si e através da construção participativa, da qual o confronto dialógico é um critério, constituindo-se, também, um meio de torná-la dinâmica e enriquecedora. A proposta pedagógica, vista dessa forma, evidencia o caminho a ser assumido pelos sujeitos e o modo como será gerenciado o seu poder.

As teorias que dicotomizam as relações pedagógicas, compreendendo-as como relação sujeito-objeto, como a Escola Nova, a pedagogia tradicional e as pedagogias mecanicistas, acabam conduzindo-as através de metodologias autoritárias e basistas.

A superação de tais tendências exige uma concepção teórica que fundamente um modelo de relação sujeito-sujeito entre todos os componentes do processo escolar, proporcionada pela metodologia da práxis.

O sujeito não é somente o aluno, mas também o professor, a direção, os pais. Todos eles atuam e interferem um sobre o outro e, inclusive, sobre o contexto social, e este sobre aqueles. Essa concepção teórica, como se vê, implica uma relação dialética entre sujeitos. Não existe aluno sem que haja professor, como não há professor sem aluno. É na ação que o sujeito se afirma e se modifica. E esta ação relacional transforma professor, aluno, direção e pais em sujeitos do mesmo processo pedagógico; agem e a própria ação opera sobre si e sobre os outros.

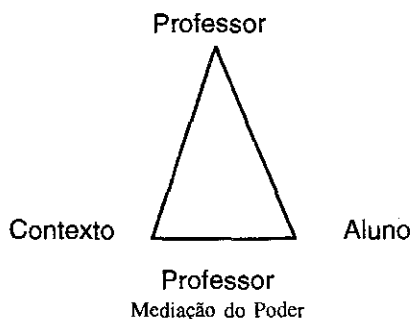
Admitindo que a operação do poder cabe aos diversos sujeitos, que mantêm entre si uma relação dialética, fica evidente que uma proposta pedagógica só pode ser construída participativamente e conduzida através do confronto dialógico. Todos são participantes e responsáveis, mesmo que existam funções diferentes na estrutura escolar.

Dessa forma, a proposta pedagógica torna-se a residência do poder, em razão de que foi construída pelos sujeitos pedagógicos e de que, entre eles, ficou acordada a forma de como seria operado o poder. A proposta, por isso, torna-se um instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo.

A operação decisória dá-se no confronto dialógico dos indivíduos reais, situados em um determinado contexto sócio-cultural, tendo como referência a proposta pedagógica. Esse modelo de confronto assegura a identidade dos indivíduos ou grupos sócio-culturalmente diferentes, assegurando, também, as condições para que operem o poder. Num ambiente de relações em que há sujeitos diferentes, todos se enriquecem.

Os sujeitos pedagógicos, quando o seu poder é mediado pela proposta político-pedagógica, adquirem identidade no processo relacional. Se, por exemplo, um sujeito se modificar, alteram-se as relações entre os demais sujeitos e, conseqüentemente, altera-se a operação das decisões. Não existe, portanto, um sujeito pedagógico universal, igual em todas as escolas e, muito menos, um sujeito previamente estabelecido. Ao contrário, o sujeito é sempre dinâmico, uma vez que as relações que mantêm se orientam, tendo em vista a transformação permanente de si, dos outros sujeitos e do contexto, e que, pela ação deste, também é transformado.

Da mesma forma, a proposta pedagógica, construída por sujeitos em relação e como residência do poder que a eles pertence, torna-se convergência dos interesses, das concepções, dos objetivos que, sistematizada através de um processo participativo, orienta e reconduz a prática desses mesmos sujeitos. Caso a prática de um desses elementos da relação não mais estiver comprometida com a proposta e, em vista disso, operar um outro tipo de poder, não o de serviço, mas o autoritário ou o paternalista, por exemplo, o poder que a proposta aglutina e sustenta tenderá a se dissipar e a se localizar em um sujeito apenas.



A mística na condução de um processo pedagógico

Para conduzir, democrática e coerentemente, o processo educacional numa escola, não basta ter construído a proposta pedagógica de forma participativa. A eficácia ou não desta evidencia-se na condução do processo pedagógico. Esta, porém, implica o exercício do poder. Por isso, a questão fundamental da proposta pedagógica é o gerenciamento do poder em todos os níveis de relação social. A proposta, quando fundamentada na teoria da práxis, é geradora e, ao mesmo tempo, gerenciadora do poder. O poder é gerado na proposta e por ela gerido.

Para conduzir o processo pedagógico, a partir da teoria da práxis, não é suficiente possuir um documento que inspire tal metodologia. É necessária a existência de um compromisso ético entre as pessoas da comunidade escolar que assumem a proposta. Se o poder é gerado por ela, é preciso que todos atuem como sujeitos para participarem da operacionalização do poder. Todos serão sujeitos, na medida em que

operarem o poder em seu nível e em sua função, mas como partes integrantes de uma totalidade, sempre considerando o processo e os objetivos da proposta. Compromisso ético é entendido aqui como uma missão em favor de alguém, assumida como grupo: [com-pró-miss(ão)]. É preciso, portanto, que haja fidelidade (ética) no grupo, no sentido de respeitar as decisões tomadas a partir dos objetivos (missão) da proposta.

É em torno da proposta que a escola se movimenta e se dinamiza. Cria-se uma mística propulsora do processo. Trata-se de uma automobilização permanente. Neste elo, a proposta se refaz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar. Caso não se renove permanentemente, ela corre o perigo de tornar-se atemporal e obsoleta. Se os alunos e professores novos, ao ingressarem numa escola, encontram uma proposta já pronta, poderão não ter comprometimento com ela, uma vez que não participaram de sua construção, sendo, nesse caso, muito provável que sua ação seja a de espectadores. A renovação constante da proposta possibilita o envolvimento efetivo deste na sua condução.

A mística que envolve o processo educativo, conduzido por uma proposta político-pedagógica, precisa desencadear, entre os participantes da comunidade escolar, a credibilidade, a esperança e o exercício do poder-serviço.

A credibilidade como fundamento das relações sociais

O processo participativo firma-se na estratégia do diálogo. Diálogo entendido como confronto em busca da verdade e não como submissão de um frente ao outro. A busca da verdade será sempre o princípio supremo da convivência humana. Para que o diálogo se mantenha vivo, é preciso que se parta do pressuposto da credibilidade. A fé entre as pessoas que compõem a comunidade escolar é a dimensão pedagógica primeira que deve ser alimentada, quando se deseja sustentar uma proposta pedagógica participativa. A fé é a essência da participação. Não há participação sem credibilidade.

As administrações públicas tendem, quase sempre, a se ordenar em torno do princípio da desconfiabilidade. Uma organização que assume tal pressuposto, ao invés de investir em objetivos dinamizadores do processo político, esgota sua dinâmica e seu impulso humano em cima do controle e da fiscalização. Como, nestes casos, o princípio geral pressupõe que todos sejam corruptos, conseqüentemente, todos devem ser vigiados e fiscalizados. As instituições que assim procedem tendem

a diminuir seu dinamismo, tornando-se obsoletas; favorecem o empreguismo e desviam uma parte significativa do orçamento para a sustentação do controle burocrático. As conseqüências mais negativas desse procedimento de desconfiabilidade, ocorrem quando isso passa a ser aceito como natural; as pessoas que experienciam tal processo acabam se educando para a desconfiabilidade. Constrói-se, portanto, uma "pedagogia de corrupção" que gera e reproduz autoritarismo e alienação humana. A mística da proposta pedagógica, ao contrário, anima a comunidade, desenvolvendo a dimensão da fé humana, em torno da qual se desencadeiam mobilizações e se partilha o exercício do poder.

A esperança na perspectiva da utopia

A vida de uma instituição, orientada pela práxis pedagógica, renova-se na dimensão da utopia: significa que algo novo deve acontecer e que há conquistas a serem feitas. É o desejo de penetrar no estranho mistério, presente no futuro, para desvendá-lo. Pela utopia, procura-se antever o futuro, nele se ingressando através dos objetivos. Este anseio se torna o fundamento da busca e da investigação. A esperança é uma dimensão humana que não se esgota no desejo; ao contrário, possibilita ao desejo refazer-se quando não satisfeito. Não se movimenta em direção a um objeto, como o desejo, mas na perspectiva de um não-lugar (utopia), como algo inédito a ser construído e conquistado.

Uma proposta pedagógica que, através dos seus objetivos, não se mostre ambiciosa, no sentido de busca e conquista, terá muita dificuldade em mobilizar a comunidade escolar. As motivações que envolvem a todos devem inspirar-se em fontes inesgotáveis de "ser" na utopia. A utopia é a fonte de motivação que gera esperança e que, ao mesmo tempo, é recriada pela força da esperança.

Quando um grupo humano organizado, como no caso de uma comunidade escolar, encontra motivações fortes e nutre desejos de buscar algo novo, desencadeia no seu interior uma força propulsora (mística), capaz de superar conflitos e dificuldades e de entusiasmar todos para a ação. O desencadeamento de entusiasmo e de orgulho pela busca dos objetivos torna mais fácil a condução do processo pedagógico, bem como a convivência humana. Ao contrário, uma organização sem esperança pode se transformar num amontoado de conflitos, fruto da prevalência dos interesses pessoais, já que não há objetivos para uma ação conjunta. Não havendo uma

utopia que motive as pessoas a caminharem juntas, só lhes restam as ambições individuais como fonte de motivação.

O exercício do poder-serviço

A condução da proposta pedagógica requer um poder decisório exercido na dimensão do serviço. Como a fonte geradora do poder é a proposta pedagógica, as decisões e o gerenciamento destas devem se inspirar e se ordenar pela metodologia que concretiza a práxis pedagógica. A função docente (professor) ou o cargo diretivo (diretor, supervisor), na proposta pedagógica de práxis, são sempre serviços. Quando, porém, eles são assumidos como honra ("sinto-me honrado pelo cargo para o qual eu fui eleito" ou "é uma honra ser professor nesta escola"), o poder escapa da proposta, fugindo para o trono da honraria. Já não será mais a proposta a geradora do poder, mas, sim, o trono. Retorna-se, dessa forma, à epistemologia da relação sujeito-objeto.

O exercício do poder, na proposta pedagógica, já é práxis. Por isso, é ilusão querer construir e conduzir um processo pedagógico de forma participativa, sem que as pessoas envolvidas estejam ao menos conscientes e dispostas a assumir uma práxis pedagógica.

Quando se diz que, no Brasil, fez-se muito discurso sobre a Pedagogia da Libertação sem, contudo, operar a libertação, entende-se que muitas escolas elaboraram projetos educacionais vazios de poder e, por isso, estéreis, porque não conseguiram se transformar em práxis. Se o sujeito for individualizado num dos elementos componentes da escola, desconsiderando os demais, caracteriza-se, então, uma epistemologia tradicional negadora da práxis pedagógica.

Na proposta pedagógica, em que o exercício do poder é operado a partir da metodologia da práxis, todos os participantes da escola precisam assumir o seu espaço político-pedagógico de sujeitos. Neste caso, a libertação é a própria prática social.

Avaliação da proposta pedagógica

Os projetos educacionais tradicionais, por não se assumirem como proposta pedagógica, comumente buscam, nos objetivos, os critérios para a avaliação das

ações e dos procedimentos pedagógicos. Como as ações educativas, em tais projetos, acontecem de forma fragmentada e isolada, por não haver as condições pedagógicas que os constituíram em processo, o julgamento avaliativo também atinge a ação isoladamente, deixando seus sujeitos descompromissados frente ao contexto escolar. Não havendo uma proposta pedagógica que possibilite a avaliação das ações e dos procedimentos, a partir da perspectiva de processo, torna-se impossível orientar a escola segundo princípios coerentes. A avaliação, dessa forma, torna-se ineficaz. Sua ineficácia reside na incapacidade de fazer a mediação entre teoria e prática. A teoria, neste caso, não consegue compreender e ordenar a prática em suas condições.

Um projeto político-pedagógico que não consegue levar os diversos sujeitos-pedagógicos a compreenderem suas práticas educativas não consegue, também, orientá-las. Por isso, é muito comum ouvirem-se de professores e pais, envolvidos com tais projetos tradicionais, afirmações como: "A proposta pedagógica não serve para nada, já que todos os anos se faz avaliação e se planeja e depois tudo fica igual". O que acontece, na maioria das vezes, é a construção de um documento pedagógico, denominado de "proposta pedagógica", sem a participação efetiva de todos os componentes da escola. Conseqüentemente, constrói-se um texto sem compromisso ético-político, incapaz, portanto, de ordenar as ações e os procedimentos pedagógicos da escola. Tais documentos, apesar de se intitularem de "proposta pedagógica" ou "projeto educativo", acabam pelas gavetas da secretaria da escola, ou figurando, apenas, em documentos oficiais, sem qualquer vinculação com a prática.

As escolas que possuem proposta pedagógica podem encontrar dificuldades na sua avaliação devido, entre outras causas, ao seu próprio processo de construção, o qual exige que todos os membros sejam sujeitos, e aos elementos que utilizam para avaliá-la, que não se resumem unicamente aos objetivos, mas compreendem o referencial teórico, a fundamentação que a orienta. Nesse sentido, as dificuldades para avaliar o processo pedagógico advêm das diversas posturas dos agentes que atuam ou deixam de atuar como sujeitos pedagógicos. Dentre essas posturas, destacam-se as seguintes:

- a) existem agentes pedagógicos que possuem uma concepção do mundo tradicional e, conseqüentemente, uma prática pedagógica tradicional, embora assumam, teoricamente, uma proposta de práxis. Como a sua concepção do mundo pessoal se mantém inalterada, a avaliação que fazem toma os objetivos e os referenciais da sua concepção do mundo para julgar e não os da proposta pedagógica;
- b) outros agentes passam a realizar ações pedagógicas coerentes com a proposta, mas,

teoricamente, não têm a compreensão do processo pedagógico da práxis e, por isso, incorrem, frequentemente, em contradições, sem que disto tomem consciência. Muitas práticas contraditórias, por falta de clareza teórica, acabam sendo legitimadas como válidas;

- c) a proposta pedagógica explicita uma metodologia de práxis e define, portanto, uma postura política. Os agentes que não têm interesse pelo envolvimento político, provocado pelo processo pedagógico, podem assumir a postura explícita de negação da proposta, optando por outra prática política que acaba sendo, também, outra prática pedagógica.

Para que a proposta pedagógica consiga atingir suas finalidades, não basta haver coerência entre teoria e prática. Tal coerência só consegue tornar-se processo, quando transformar a concepção do mundo dos agentes. A prática intervém sobre a compreensão dos agentes e, quando estes não encontram explicação suficiente em suas concepções do mundo, são obrigados a ampliar suas visões teóricas. Ampliando-se as visões teóricas, vão percebendo que outras práticas ainda se mantêm contraditórias, porque ainda permanecem sob o domínio do senso comum pedagógico. Neste processo de ação e reflexão, ocorre a práxis pedagógica.

Essa reflexão leva a perceber que a avaliação da proposta pedagógica deve considerar: 1º) os princípios teóricos que possibilitaram a compreensão da realidade escolar a ser transformada; 2º) a metodologia que opera a transformação tanto das práticas como da concepção do mundo agente; 3º) o projeto político-social que se impõe como totalidade e que fornece os objetivos à proposta pedagógica; 4º) a intervenção, tanto teórica como prática, sobre a concepção do mundo dos agentes pedagógicos e sua conseqüente transformação; 5º) a intervenção dos agentes em transformação sobre a prática pedagógica e sobre a concepção teórica; 6º) o compromisso ético dos sujeitos pedagógicos com a problemática da comunidade onde atuam; 7º) a credibilidade, a utopia e o exercício do poder-serviço - elementos que perpassam o processo pedagógico.

A avaliação levará, enfim, a perceber a relação de avanços ou recuos entre as situações inicial e atual do contexto sócio-político-pedagógico da escola. Permitirá, também, a identificação de nova totalidade concreta em forma de um novo conhecimento pedagógico.

O processo avaliativo de uma proposta pedagógica estará na dependência da observação sistemática dos agentes, enquanto sujeitos pedagógicos do processo educativo.

ABSTRACT

The present article appears as a subsidy to the teachers' work in the participating elaboration of a pedagogic proposal, questioning the pedagogic context; goals, methodology, observing people as subjects, as well as the exercise of power in the conduction of the pedagogic process.

Conducting a pedagogic process in a participating way involves a posture of action and reflection where the pedagogic praxis occurs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

- AQUINO, Tomás. **Suma teológica**. Porto Alegre: Sulina, 1990. v.1 e v.2.
- AZEVEDO, Fernando de et alii. **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. In: GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**, São Paulo: Cortez, 1990.
- BENINCÁ, Elli. **A prática pedagógica de sala de aula**. Cadernos UPF, nº 4, Universidade de Passo Fundo, 1983.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: **Novos enfoques de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar e transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARX, Karl & ENGELS, Freidrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.