

Competência Política da Escola Pública

Roberto A. Algarte

RESUMO

A escola pública brasileira, para enfrentar as dificuldades que historicamente se colocam como obstáculos ao atingimento de suas missões e objetivos, tem que aprimorar a sua competência política.

Para tanto há que, a partir de princípios teórico-conceituais, formular e aplicar instrumentos operacionais de ação concreta. Nesta interseção entre ideal e real poderão as comunidades interna e externa da escola iniciar processos de mudança e estabelecer os laços recíprocos entre competência política, qualidade de ensino e autonomia gerencial/organizacional.

Palavras-chave: *Competência política – Planejamento educacional – Projeto político-pedagógico – Comunidade local.*

Introdução

A escola pública no Brasil, em qualquer um de seus níveis, sempre esteve cir-

cunscrita às determinações governamentais que, por intermédio da legislação, do financiamento e das políticas educacionais, definiam sua estrutura organizacional, funcionalidade e bases curriculares. Esta situação político-administrativa representou, e ainda representa, o foco central de críticas e reações de intelectuais e gestores da educação.

Não é possível afirmar que essa concentração autoritária de poder, no tocante ao planejamento de educação tenha se extinguido.

Ela ainda existe, contudo, em menores proporções e com intensidade bem menos acentuada. Se por um lado a legislação vai abrindo espaço para a escola atuar com mais autonomia, viabilizando seu posicionamento institucional autóctone, por outro, a comunidade usuária da escola pública comporta-se diferentemente em relação a ela, iniciando uma interação que vai além da mera participação burocrática.

Roberto A. Algarte

*Doutor em Educação,
Universidade de São Paulo*

*Professor da
Faculdade de Educação,
Universidade de Brasília*

Neste novo contexto interno, os estudos da educação brasileira continuam a afirmar a importância da escola pública para o desenvolvimento humano, a promoção da cidadania e a consolidação de processos políticos autenticamente democráticos. A escola é alçada à posição sociológica de unidade com maior potencial para desencadear processos de mudança, desvelando as reais condições de exclusão e injustiça que permeiam a relação Estado/Sociedade.

Para Saviani (1989) a educação significa "tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens". E, na mesma direção, Gadotti (1983) diz que "a pedagogia dialética sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de hominização. A educação é o que se pode fazer do homem de amanhã".

Observa-se um sentido ontológico e antropológico que é dado à escola, ultrapassando, em muito, a noção meramente funcionalista e metodológica. Por isso Neidson Rodrigues (1997) explica que "hoje, preparar culturalmente os indivíduos significa possibilitar-lhes a compreensão da visão de mundo presente na sociedade, para que possam agir - aderindo, transformando e participando da mudança dessa sociedade. A formação da cons-

ciência crítica dos indivíduos não se dá quando se passa para ele um discurso de consciência, e, sim, quando se incorpora às suas experiências de vida, de trabalho e de marginalização social ..."

Segundo esta visão epistemológica sobre a missão da escola nos dias de hoje, há que se considerar também a sua dinâmica interna: o seu projeto de educação. Quanto a isto, Veiga (1997) comenta que "o projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade".

À luz dessas afirmações, fica evidente a necessidade de se combinar o subjetivo e o objetivo (teórico e prático) no interior da escola, possibilitando-lhe atuação orientada para a obtenção concreta dos ideais a ela consignados. O próprio Saviani, em *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica* (1989), faz perguntas demonstrativas da preocupação em realizar o ideal teoricamente formulado. São deles as seguintes indagações: "Como, porém, realizar esses objetivos? Com que instrumentos podemos contar?" Tomando-se este conjunto de idéias sobre a escola e sua ação educativa, este ensaio, ao procurar responder a essas questões, pretende apresentar alguns instrumentos de planejamento, bem como seus fundamentos metodológicos, que viabilizam a concretização dessas idéias.

1 - Planejamento Educacional na Escola

○ planejamento é um dos instrumentos que se apresenta indispensável à organização da escola como entidade atuante da vida comunitária e capacitada institucionalmente a humanizar o processo educacional. Por seu intermédio, a escola adquire o sentido de direção e fixa seus referenciais filosóficos, metodológicos e operacionais. Planejamento na escola é antes de tudo uma atitude humana que envolve exercício mental e crítico, ou seja, ação consciente e orientada de cada pessoa e de cada equipe que nela atuam, sobre a realidade, com vista à obtenção de objetivos e transformações de uma dada situação. Por isso, planejar é adotar processos sistemáticos, lógicos e racionais, mas, concomitante a isso, é também um processo de realização da própria pessoa. No planejamento ela é considerada como um ser que não apenas “está” em uma realidade, mas alguém que também age sobre esta realidade.

○ planejamento, entendido como atitude humana, proporciona à pessoa e às equipes da escola a criação de patamares para as mudanças que desejam produzir, bem como a capacidade de agir como autores das transformações tanto na realidade externa como na sua própria vida interior e na da equipe.

○ planejamento nas escolas possui esta mesma característica. Ao se concebê-las como unidades orgânicas dotadas de uma psicologia própria – as pessoas e as equipes que as compõem e lhes dão condição vivencial – demandam elas ininterruptos processos de aprendizagem. Assim como as pessoas, as escolas que não incorporam, em seu planejamento, a aprendizagem permanente tendem a perder a sua visão prospectiva e estratégica, tornando-se organizações predominantemente burocráticas e hierarquizadas. Quando isso ocorre, a ação escolar propende a se fixar no formal, mais ligado à comunicação autoritária – verticalizada – de decisões, que propriamente a utilizar instrumentos sociotécnicos de mudança e atuação prospectiva. Com isso, a tendência é consolidarem-se a centralização e a impessoalidade, excluindo-se do planejamento não apenas a comunidade – usuários -, mas também as equipes de professores e outros profissionais da escola. Estes transformam-se em simples incidência da hierarquização, sem qualquer participação efetiva nas decisões sobre o projeto educacional da escola.

Para que se possa realizar na escola este tipo de planejamento uma das formas que o diretor, em conjunto com toda a comunidade interna e externa à escola, pode utilizar é a do planejamento estratégico. A seguir estão os passos para se formular este tipo de planejamento na escola (Algate, 1991)¹.

¹ Estes são os passos para a formulação do planejamento estratégico situacional na escola, que foi descrito em Artigo que publiquei na Revista Brasileira de Administração da Educação, da Anpae, v.7 n.1 e 2 jan./dez. 1991.

✓ *Definição dos participantes do grupo de programação*: aqueles que participarão dos encontros para identificar e analisar os problemas, bem como participar na execução de tarefas e atuar como elementos de ligação entre a programação definida e a comunidade.

✓ *Identificação e seleção de problemas*: levantamento e seleção dos problemas prioritários que se colocam como barreiras, ou entrave, ou ponto de estrangulamento a impedir o desenvolvimento normal das atividades da escola.

✓ *Análise dos problemas selecionadas*: trata-se da explicitação dos indicadores que determinam a extensão ou magnitude de cada problema selecionado.

✓ *Descrição da situação desejada*: para cada problema selecionado formulam-se indicadores que vão estabelecer a situação desejada, que se quer atingir. Ou seja, a passagem de uma situação-problema para outra que a minimize ou a extinga. Além disso, na descrição da situação desejada são formuladas as conseqüências, ou resultados que se espera conseguir em cinco dimensões do cotidiano escolar: *eficiência* (tanto pedagógica, tratando-se do desempenho dos alunos e dos professores, como administrativa, realização das tarefas de coordenação geral da escola e tomada de decisão); *eficácia* (fluxo escolar); *congruência* (ações pedagógico-administrativas que visem à adequação e coerência entre os serviços educacionais oferecidos pela escola e as necessidades socioculturais dos alunos); *efetividade* (co-

nhecimento sistematizado da reação dos alunos, dos pais e de lideranças comunitárias a respeito dos serviços educacionais oferecidos pela escola); e *relação escola/comunidade* (níveis de inserção da escola e de seu projeto educacional na vida local).

2- Instrumentos de Ação para a Competência Política da Escola

Os diretores da escola – seus dirigentes ou gestores – contam com inúmeros instrumentos de ação concreta, cuja utilização pode contribuir para o fortalecimento das relações teoria/prática no cotidiano escolar.

Há, enfim, que se conciliar a produção de idéias sobre escola e sua ação educacional e política com a produção de instrumentos e processos que viabilizem a prática dessas idéias. Viabilização entendida como realização que se dá no concreto, que ocorre no dia-a-dia de professores, alunos, diretores e assistentes. São muitas as possibilidades de ação e realização. Aqui são apresentadas algumas, no intuito de suscitar o pensamento sobre elas, uma vez que cada escola é um “mundo educacional peculiar”, portanto indisponível a modelos pré-elaborados. Nestes termos, as proposições de ação que se seguem estão postas como possibilidades, cuja fundamentação se assenta nos procedimentos participativos, na liberdade de expressão, nas formas dialéticas de pensar e nas relações interpessoais horizontalizadas. São dois os conjuntos de instrumentos para a ação: (a) reposicionamento da escola na

política local; (b) formulação e implantação do projeto político-pedagógico.

(a) O reposicionamento da escola na política local é um instrumento de ação que visa a sua inserção orgânica na comunidade de forma objetiva, cooperativa e integrada. Dentre as ações e instrumentos que podem ser realizados para a concretização desse reposicionamento alguns se destacam pela sua viabilidade e são relacionados a seguir.

- *Comunicação Institucionalizada*: criação e institucionalização de canais comunicativos da escola com unidades locais de representação política como: prefeitura, órgãos de administração locais, outros organismos oficiais que atuam na localidade, sobretudo aqueles ligados à educação, saúde, assistência social, segurança. Essa institucionalização pode-se dar por intermédio de inclusão, no plano da escola, de reuniões sistematizadas para apresentação, discussão e elaboração de documentos-síntese com a participação de autoridades desses organismos locais, professores, alunos, pais e outros componentes que tenham vinculação direta ou indireta com a escola. Essas reuniões podem ser organizadas de forma seqüencial, compondo um conjunto de temas interligados. Poder-se-ia, por exemplo, definir como tema

a autonomia escolar e dividi-lo em reuniões de estudo assim distribuídas: o plano de governo e a implantação da autonomia na escola; experiências de autonomia escolar em marcha – relatos de experiências. Outros temas, evidentemente, poderiam ser destacados, lembrando sempre que essas reuniões não são realizações imprevisadas, mas planejadas, e como tais exigem preparação prévia: coordenação, local, debatedores, redatores dos documentos-síntese.

- *Relações entre Escola e Sindicato de Professores e de Trabalhadores em Educação*: a escola, para aprimorar sua competência política, precisa manter, de forma sistemática, vinculações com os sindicatos no sentido de manter-se atualizada no que se refere a todos os temas, movimentos, propostas e decisões nas diversas áreas de atuação governamental, que de alguma forma interferem na escola. Para isso o plano anual da escola poderá prever, após negociação com os sindicatos, encontros locais de educação para exposições e discussão ampla do tema previsto².

- *Escola e a Prestação de Serviços Públicos à Comunidade Local*: ao se pretender um reposicionamento da escola na política local, ela terá que estar presente naqueles movimentos, eventos ou campanhas

² Importante ressaltar que os termos projeto político-pedagógico, projeto de educação da escola, projeto anual da escola têm, neste ensaio, o mesmo significado. São entendidos aqui como o resultado do planejamento da escola em todas as suas áreas de atuação, desde aquela relacionada à sua ação curricular, didático-pedagógica, administrativa, até aquelas que se referem às suas relações institucionais com a comunidade e às suas realizações no âmbito de sua base física e organizacional.

que atendam à população-usuária. Movimentos de saúde pública, campanhas para segurança pública devem contar com a escola, inclusive com atividades envolvendo alunos e professores. E, ainda mais, a escola deve, em alguns casos, tomar a iniciativa de organizar campanhas de interesse do público, solicitando a participação de outros organismos e coordenando sua execução. Evidentemente, tais empreendimentos são ações incorporadas ao projeto político-pedagógico da escola, portanto, não constituem formas isoladas e voluntárias do diretor ou de professores; são esforços para a melhoria da vida local e, simultaneamente, enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, dando-lhes a respectiva coerência vivencial, de vez que as idéias em estudo se dão à luz de uma experiência concreta: de vida, e mais, de vida local, próxima e imediata.

- *Integração Institucional de Escolas Públicas*: organização, de forma periódica (recomenda-se pelo menos uma vez ao ano), de encontros regionais de educação, com o envolvimento de escolas situadas em uma mesma região geográfica. Com o intuito de trocar experiências, apresentar conclusões e discutir temas escolhidos conjuntamente, os encontros regionais de educação podem ser eventos especiais para avaliações coletivas do plano anual de todas as escolas participantes. Podem, também, representar o foro adequado para se identificarem os obstáculos externos à realização do plano anual e, dele, identificar os elementos para a composição de documento conjunto aos órgãos superiores da administração da educação. Ou, então, de constituição de grupos de contato com

dirigentes dos organismos governamentais ou não-governamentais que possam interferir na remoção dos obstáculos à programação da escola.

- *Reconsideração das Competências dos Órgãos Colegiados e das Associações Escolares*: esses organismos devem-se preservar como instâncias de decisão conjunta e participativa, isto é, liberados de atribuições rotineiras e burocráticas. Ao colegiado de professores devem-se atribuir as discussões e aprovação dos planos anuais e de sua avaliação, as decisões quanto às correções de programação e, sobretudo, a relação da escola com seu ambiente externo – órgãos locais, sindicatos e outros. Em relação às associações – pais, mestres, assistência, outras – devem ultrapassar a visão assistencialista e arrecadadora para ingressar no campo mais dinâmico das parcerias, da orientação, do cooperativismo e, também, da assistência.

(b) No segundo conjunto de instrumentos estão a formulação e a implantação do projeto político-pedagógico. São instrumentos de ação que a escola pode também utilizar para ampliar sua competência política. A ação de conceber tal projeto é antes a demonstração da capacidade da escola para conhecer o seu usuário: alunos em suas condições básicas de vida, seu universo vocabular, suas aspirações de vida, além da cooperação como forma de implantação. Não se pode criar um projeto político-pedagógico sem estas informações identificadas concretamente. Caso estes indicadores não sejam estudados, qualquer

elaboração não poderá ser classificada como projeto político-pedagógico, pelo simples fato de que a ele falta a coerência vivencial entre proposta e realidade. A seguir estão alguns instrumentos que evidenciam esta coerência:

✓ *identificação das condições básicas de vida dos alunos*: este indicador pode ser demonstrado por intermédio de entrevistas coletivas, sem o uso de perguntas diretas como: quanto você ganha? quantos quartos tem sua casa? quais aparelhos eletrodomésticos você possui? Este tipo de pergunta inibe o entrevistado, sobretudo, aqueles de menor poder aquisitivo. É possível identificar as condições de vida de grupos de alunos, estabelecendo uma conversa informal sobre assuntos gerais relacionados a emprego, desemprego, custo de vida, prestação, juros, transporte. Desta conversa é possível fazer apontamentos que, ao final, ofereçam as indicações para inferir o padrão social predominante daquele grupo³. Estas indicações são essenciais para se definirem, no projeto político-pedagógico, os conteúdos curriculares, os tipos de materiais didáticos, as formas de organização das turmas, os tipos de experiências práticas que poderão ser exploradas, e outros;

✓ *universo vocabular dos alunos*: talvez este seja o principal indicador quando se pretende elaborar, com consistência, um projeto político-pedagógico. Pelo

conhecimento das palavras e expressões mais utilizadas pelos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, pode-se estudar aspectos sociológicos e psicológicos predominantes no grupo. Ao se listarem palavras, expressões, gírias, frases, e analisá-las à luz das condições básicas de vida, é possível entender os alunos em sua dimensão psicossocial. Deste confronto entre a linguagem em uso e o padrão social do grupo pode-se decodificar elementos importantes relacionados à visão de mundo, de relações humanas e de vida que os alunos possuem. É evidente que, de posse desses indicadores e da comparação entre eles, pode-se fundamentar coerentemente o trabalho pedagógico. A estrutura curricular já estabelecida pelas equipes técnicas continuará; ocorre, contudo, que agora pode-se, na escola, fixar o que enfatizar no currículo, como desenvolvê-lo, ou seja, que tipo de relações humanas poderão ser mais exploradas, ou que exemplos e atividades poderão ser utilizadas para gerar maior impacto motivacional para a aprendizagem;

✓ *aspirações de vida dos alunos*: este indicador representa um aspecto humano também importante para a concepção e implantação do projeto político-pedagógico, porque ele evidencia um objetivo a atingir ou a ser recolado. Ressalte-se que por "aspiração de vida" não se está tomando apenas a busca de uma dada profissão,

³ Existem técnicas de entrevistas e questionários, sobretudo em pesquisa qualitativa, que oferecem condições objetivas de levantamento de dados e informações sobre condições sociais de vida.

mas a busca de auto-realização, capacidade de convivência e envolvimento afetivo. Assim, quando grupos de alunos, pelo seu comportamento e relações interpessoais, demonstrarem, espontaneamente, a busca dessas capacidades pessoais, a dinâmica de ensino deverá reafirmá-las, colocando-as como prioridade. E serão essas aspirações o determinante dos procedimentos didáticos e das atividades a serem desenvolvidas. Quando, porém, verificar-se que as aspirações de vida dos grupos, ou de determinado grupo, estiverem orientadas para valores desagregadores da vida, como violência, desrespeito ao próprio corpo físico, anulação de sua capacidade de pensamento e de escolha, o projeto político-pedagógico deverá enfatizar conteúdos e práticas que se contraponham a esta tendência. Daí a justificativa de conteúdos curriculares sobre sexo e sexualidade, uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência, livre arbítrio, dentre outros. Veja-se que esses conteúdos serão sempre componentes do projeto político-pedagógico, mas o seu tratamento e abordagem serão diferenciados. Se para um grupo eles representam formação e reafirmação de tendências comportamentais, para outros serão elementos de formação, mas numa abordagem voltada para o entendimento de uma realidade destrutiva e perigosa que deve ser evitada e abolida. É do conhecimento dessa dualidade de aspirações de vida e, portanto, das ênfases nos conteúdos, que se pode estabelecer que materiais didáticos utilizar, que experiências realizar, que trabalhos produzir, que linguagem didática utilizar, que tipo de envolvimento da comunidade empreender;

✓ *cooperação na implantação do projeto político-pedagógico*: cooperação é construção, é pesquisa-ação, é ato de criação conjunta que ocorre concomitantemente ao processo de realização - execução. Não se faz autêntica cooperação na escola se esta não estiver gerida e organizada em bases genuinamente democráticas. Gestão democrática, projeto político-pedagógico e cooperação são elementos de um mesmo conjunto, pois são complementares entre si. Não se pretende aqui abordar particularidades sociotécnicas da cooperação, até porque não é objeto deste ensaio mas colocá-la no contexto do processo de concepção e implantação do projeto político-pedagógico da escola. Se tomarmos como definição de qualidade de ensino, o atendimento pleno das necessidades do aluno, como educando e pessoa que se realiza na concomitância de duas realidades, individual e social, como conceber um currículo rígido e pré-determinado em seus conteúdos? Como pensar em metodologias de ensino senão naquelas adaptáveis e auto-ajustáveis às diferentes condições e aspirações de vida dos alunos? Por isso os materiais utilizados (livros, manuais, cadernos de exercícios, filmes, programas de computador) são elementos de apoio para que os alunos também construam, cooperativamente, seus próprios livros, seus próprios manuais, seus próprios programas de computador. Se se considerar a prática vigente na escola até então, é fácil aceitar que estas sugestões fazem parte da utopia irrealizável. Talvez mais uma proposta inscrita no âmbito da democracia teórica, mantendo atualizadas as perguntas de Saviani: como, porém, realizar es-

ses objetivos? com que instrumentos podemos contar? Mas poderá ser uma utopia plenamente realizável e possível se se identificarem as correlações existentes entre aqueles três indicadores: condições básicas de vida, universo vocabular e aspirações de vida. Por quê? Exatamente porque o ensino e a aprendizagem podem se dar a partir da interseção entre duas realidades: a vivida - presente - e a pretendida - futura. Nesta interseção é possível à escola produzir saber, produzir arte, produzir materiais de apoio, produzir serviços, porque tudo isso tem significação existencial, pois se relaciona a dois momentos estimuladores da vida: o presente e o futuro. Ultrapassa-se a visão embasada apenas no passado: nas pesquisas feitas, nas propostas experimentadas, nos relatórios elaborados, tomados quase sempre como modelos e lume de inspiração à produção de livros didáticos, filmes, programas informatizados. Exemplos concretos dessa possibilidade de produção na escola são as feiras de ciência, exposição de arte, apresentação de canto, música, peças teatrais e dança, grupos ecológicos, formação de grupos de limpeza, do jornal, da festa, do concurso, do torneio.

3- A Base Metodológica

Estes instrumentos de viabilização da competência política da escola pública estão apoiados em uma base metodológica que lhes dão sustentação, ou seja, não são meros objetivismos práticos. São processos formulados a partir de idéias racionalizadas pela concepção crítico/criativa, de forma a compor a explicação subjetiva de suas modalidades operativas e empíricas.

Esta base metodológica estabelece os princípios e fundamentos capazes de viabilizar as intenções e objetivos que estão subjacentes às proposições de planejamento, integração institucional e implantação do projeto político-pedagógico da escola.

A base metodológica que serve de suporte a estas ações concretas na escola é a abordagem *Contingencial/Construtivista* que, mesmo possuindo a priori suas diretrizes e processos sistematizados, contém a flexibilidade necessária e os espaços de construção durante o processo de realização das ações. Isto representa dizer que ela oferece uma direção a seguir, orienta o projeto político-pedagógico da escola, mas é por ele condicionada e contextualizada. À medida em que se avança na competência política são criadas novas necessidades operativas, relacionais ou programáticas. A metodologia contingencial/construtivista está apta a ajustar-se às necessidades atuais e a oferecer novas diretrizes e novos processos que se ajustam às condições gerais criadas na escola.

Pode-se definir esta metodologia como uma modalidade de "pesquisa-ação", que se baseia na realidade concreta, que é concebida e realizada de conformidade com as estratégias de trabalho adotadas e, através da qual, os atores da escola - internos e externos - estão envolvidos de forma integrada, participativa e dialógica.

Segundo essa perspectiva, a metodologia contingencial/construtivista não assume como absoluto nada que se refira às suas práticas, procedimentos, téc-

nicas e instrumentos. A definição metodológica vai sendo construída à medida de sua aplicação no concreto da escola, havendo uma contínua relação funcional entre as condições do ambiente – comunidade - e a processualística metodológica em uso. Nestes termos, ela se coloca como variável dependente em relação ao ambiente, e este, por sua vez, passa a representar as variáveis intervenientes. Evidentemente, esta modalidade metodológica não é desprovida de definições e critérios técnicos sistematicamente organizados e ordenados num padrão próprio de investigação. Há sem dúvida um contexto de princípios, normas e técnicas definido cientificamente, com base em estudos e experimentação, fazendo com que esta metodologia atenda ao rigor de cientificidade necessário à “pesquisa-ação” aplicada à escola pública.

Destaca-se nela, entretanto, a flexibilidade de sua dinâmica funcional. Se os seus princípios conceituais são definições postas e estabelecidas, os seus processos de operação são elementos maleáveis e acessíveis a mudanças, revisões e recomposições. Portanto, o ideal de cientificidade permanece imutável na metodologia contingencial/construtivista, contudo, sua processualística funcional é por natureza mutável porque se adapta às exigências da realidade empírica - concreta - na qual se aplica.

Todo processo metodológico visa instrumentalizar o ensino, a pesquisa e a avaliação na busca do conhecimento que se dá pela análise e explicação da realidade concreta, seja ela humana, social,

material. Ao instrumentalizar a busca do conhecimento, a metodologia tem função primordial junto aos processos investigatórios de produção de saber e esclarecimento explicativo do concreto organizacional da escola.

A metodologia contingencial/construtivista possui esta característica, visto que é utilizada como processo articulado de métodos e técnicas destinado ao alcance de explicações epistemológicas de uma dada realidade escolar. Portanto, ela, como dinâmica diretiva da investigação, serve à explicação racional - subjetiva - do objeto ou fenômeno visado. Instrumentaliza o pensamento humano no sentido de prepará-lo a abordar o objeto ou fenômeno e dele destacar suas essencialidades, particularidades, potencialidades e disfunções que, na verdade, interessam ao desvelamento de sua natureza epistemológica. É, enfim, a característica subjetivo-teórica do processo metodológico.

Há, todavia, uma segunda característica presente nos processos da metodologia contingencial/construtivista. Trata-se de sua abordagem empírica. Diferentemente de outras abordagens que orientam e ordenam apenas a busca subjetiva do conhecimento, ela possui uma vertente objetiva, isto é, conduz a aplicação e uso, na realidade, dos conhecimentos e explicações suscitados pelo ato investigatório do pensamento. Exercita a criatividade. É a sua dimensão prática que tem como objetivo contribuir não apenas com a produção de novos conhecimentos, mas também intervir e auxiliar nos processos de mudança daquele fato ou fenômeno real pesquisado.

“A produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real, material, e ambas nada mais são do que o anverso e o reverso de uma mesma moeda, ou os dois lados de um mesmo processo” (Vázquez, 1986). Assim consubstanciada, esta modalidade metodológica, a partir do conhecimento que o ensino e a pesquisa produzem, oferece os caminhos ordenados e concatenados para a ação efetiva, concreta e contextualizada. Do equilíbrio entre estas duas dimensões – objeto ideal e objeto real - a metodologia contingencial/construtivista prevê a participação de todos os atores envolvidos nos projetos da escola. Através da investigação subjetiva - epistemológica - os atores conhecem e podem aumentar seu nível de consciência em relação à natureza e à fenomenologia do objeto em estudo, seja ele: a didática, as relações escola/comunidade, os comportamentos interpessoais, a gestão. E, por outro lado, este aumento de consciência, em relação ao objeto, faz com que os atores tenham mais segurança quanto aos instrumentos concretos a utilizar no ato de transformação deste objeto: o aluno, a instituição, a comunidade.

Pela sua própria natureza conceitual e processual, a metodologia contingencial/construtivista somente poderá ser utilizada por escolas que possuam potencialidades humanas e formais para conduzir-se na direção de uma nova construção do saber e das relações entre ela e a comunidade.

Hoje, nas escolas públicas, tais condições são ainda reduzidas, apesar dos movimentos nessa direção. Contudo, não há que esperar mudanças políticas ou estru-

turais para que a metodologia se implante. Ao contrário, mudanças importantes no ensino, na organização pedagógica e na gestão poderão ser efetivadas através dela, uma vez que sua prática se vincula ao cotidiano do trabalho e dos grupos. Se, de um lado, seus instrumentos colocam em evidência as relações professor/aluno, os procedimentos formais de gestão, interpretando-os a partir da relação escola/comunidade, de outro, esses mesmos instrumentos atuam nas relações entre os grupos internos e externos da escola. Na convergência desses dois pontos, a metodologia contingencial/construtivista cria as condições organizacionais para que, gradativamente, se desloque o eixo das ações de cumprir conteúdos e realizar tarefas, para conhecer/analisar problemas e formular, em grupo, estratégias para a mudança.

Tomando-se todo esse arcabouço funcional e técnico da metodologia, as escolas públicas são consideradas como conjuntos de estruturas institucionais e comportamentais em permanente estado de interação e de relações recíprocas. Tal interação se faz concreta em cada escola, nas relações que se estabelecem entre ela e a ambiência externa – comunidade. Isto porque a escola é analisada como sendo parte constitutiva e orgânica do ambiente - social, político, cultural, econômico - e com ele permanece interagindo de forma sistêmica e ininterrupta.

Neste contexto permanente de interação com os ambientes interno e externo, a metodologia “vê” as pessoas que compõem a escola – alunos, professores,

gestores, assistentes - como o elemento que dá dinâmica e funcionalidade às suas missões educativas. Estruturas, normas, instrumentos, técnicas, processos, base física são realidades organizacionais que somente têm sentido funcional quando tratadas pelas pessoas da escola. Estas, na ação e nas relações sócio-técnicas, criam a cultura organizacional que é, sem dúvida, o foco sobre o qual devem convergir todos os empreendimentos destinados a promover mudança.

4- Comunicação e Relações Institucionais para a Competência Política da Escola Pública

Sem dúvida a implantação daqueles instrumentos sugeridos anteriormente, como viabilizadores da competência política da escola, baseados na metodologia contingencial/construtivista, demandam sistemas de comunicação e relações institucionais próprios. Tais sistemas possuem elementos técnicos e fundamentais baseados na horizontalidade, flexibilidade, intercomplementaridade e multidimensionalidade.

Na concepção geral das ações - instrumentos - para a competência política da escola, há que se estabelecer um esquema multidisciplinar e multistitucional não dedicado apenas à sistematização de atividades, tarefas, rotinas gerenciais e avaliações. É indispensável uma dinâmica institucional que ultrapasse os limites da relação: organizar para operacionalizar.

Sem dúvida, a concepção inspiradora para a competência política da escola exige um tipo de dinâmica que, além da sua natural função ordenadora, estabeleça também os elementos institucionais de sinergia. Ou seja, possa criar uma funcionalidade na escola capaz de conduzir a sua estrutura organizacional e operacional à formação de elos integrativos entre as ações de toda a comunidade que dela faça parte.

Para se estabelecer o esquema multidisciplinar e multistitucional da escola é preciso levar em consideração dois princípios básicos que são: as concepções integrativas dos seus processos de trabalho e a sua estrutura gerencial. A observância destes princípios tem como justificativa a própria natureza do ato de ensinar, aprender, pesquisar e produzir conhecimento.

Considerando-se essa premissa conceitual e institucional é que a escola deve adotar um esquema multidisciplinar e multistitucional para a execução de sua ação educativa, baseado, como já citado, em quatro fundamentos básicos: (i) horizontalidade; (ii) flexibilidade; (iii) intercomplementaridade; e (iv) multidimensionalidade.

i) *Horizontalidade*: refere-se a uma modalidade de dinâmica escolar em que, apesar da existência necessária de níveis hierárquicos, a ação decisória, o contexto funcional e a comunicação interpessoal e intergrupual se dão em um mesmo patamar de nivelamento. Isto demonstra que a dinâmica se organiza através de unidades e de grupos que se movimentam em espa-

ços de poder - decisório e técnico - situados em um mesmo nível de posição. Assim, pois, a dinâmica da escola ocorre entre pessoas, grupos e unidades que, na diversidade de suas ações, formações e experiências específicas, se igualam na responsabilidade e na identidade de propósitos e objetivos a atingir.

ii) *Flexibilidade*: como consequência do primeiro fundamento e, sobretudo, pela metodologia contingencial/construtivista adotada, a flexibilidade representa importante característica da dinâmica do esquema multidisciplinar e multistitucional. As unidades e as equipes da escola estarão dedicadas às especificidades de suas ações e responsabilidades. Contudo, poderão engajar-se em atividades e tarefas de outra unidade ou de outra equipe, desde que, tal engajamento, represente incremento nos níveis de coerência interna ou externa da escola. Esta variação relacional, evidentemente, ocorrerá de forma espontânea, determinada exclusivamente pelas demandas operacionais suscitadas pelo desenvolvimento das atividades escolares, sem passar, necessariamente, por mecanismos burocráticos de aprovação, mas sim pelo entendimento entre os níveis decisórios, consoante orientações prioritárias que ordenam a prática flexível.

iii) *Intercomplementaridade*: ao se flexibilizar a dinâmica da escola torna-se viável a reciprocidade entre unidades e equipes que integram a sua estrutura. E, desta reciprocidade é possível identificar e destacar as formas em que uma determinada unidade ou equipe pode complementar a ação de outra unidade ou de outra

equipe. Com isso ocorrem os processos operativos intercomplementares, e, com eles, a composição de forças sinérgicas das unidades e das equipes. Neste caso, um se completa no outro; a partir disso estabelece-se um ciclo de realização onde a dinâmica da escola é vista e operada como uma entidade que se une constantemente na diversidade de suas unidades e de suas equipes de trabalho.

iv) *Multidimensionalidade*: como complementação de uma dinâmica horizontal, flexível e intercomplementar, há que se incluir a característica multidimensional. Esta tem o potencial de criar, na escola, as condições esquemáticas e psicossociais, proporcionando-lhe condições para a horizontalidade, a flexibilidade e a intercomplementaridade. Isso porque, uma dinâmica multidimensional é provida de unidades e equipes com possibilidades variáveis de atuação, a partir das particularidades próprias de sua atuação específica. No que se refere às unidades da escola, a variabilidade se dá pela ausência de exclusividades operacionais; pelo lado das equipes, esta variabilidade se mostra pela formação acadêmica das pessoas componentes e, também, pela experiência profissional delas.

A dinâmica do esquema multidisciplinar e multistitucional é também entendida, neste esforço de ampliação da competência política da escola, como *processos em coexistência*. Não haverá condições de se operacionalizar a metodologia contingencial/construtivista, nem garantir a coerência interna e externa da escola, caso um desses fundamentos não esteja presen-

te na dinâmica institucional. Esses fundamentos, em conjunto, formam um contexto ideal que define toda ação e o estilo de comunicação e de relações interpessoais e intergrupais no desenvolvimento das atividades educacionais e administrativas da escola.

Conclusão

A competência política da escola pública apresenta-se hoje como uma dinâmica institucional que congrega idéias e ações destinadas a fazer com que o seu projeto de educação tenha reciprocidade com a vida local. Isto representa dizer que tanto a escola como seus usuários e os organismos comunitários, sejam eles públicos ou privados, estejam em permanente interação. Essa condição, sem dúvida, estabelece os níveis de competência política da escola. Quanto maior a interação, maiores os níveis de competência política, e, simultaneamente, a ampliação da competência, potencializa, por sua vez, a capacidade institucional da escola para a melhoria da qualidade do ensino e de sua autonomia gerencial e organizacional.

As novas relações entre Estado e sociedade fazem com que todas as organizações públicas, inclusive a escola, não mais se limitem à sua processualística interna. Ou seja, no caso da escola, não bastam as formulações teórico-metodológicas de currículos e técnicas de ensino, há que submetê-las à prática concreta e será nesta constatação empírica que a competência política se instala e se aprimora.

No movimento dialético entre teoria e prática - concepções ideais e instrumentos reais de operação - a escola poderá colocar-se como poderoso organismo político-educacional disponível a todas as comunidades locais, nas cidades, no campo e nas periferias urbanas. A educação que ela promove será o início do "sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa" (Freire, 1997).

Desponta-se, enfim, como referência para o aprimoramento da competência política da escola pública a iniciativa empreendedora e cooperativa de seus professores, diretores e assistentes. Será pela sua indignação e incômodo frente às condições atuais da escola pública que se iniciam as bases políticas e operacionais da mudança e da criação de uma nova situação. Será, sem dúvida, por intermédio desta criação que, além de se construírem os fundamentos e os processos da competência política da escola, os seus professores, diretores, assistentes experimentarão a sublime sensação de produzir algo novo, de reagir frente a morosidade do *status quo*; de ser, enfim, o autor de um processo que, mesmo incipiente, coloca a escola em uma nova direção, rumo a objetivos educacionais mais humanos e mais democráticos.

ABSTRACT

The Brazilian public school, to face the difficulties that historically place as obstacles to the reaching of its missions and objectives, has to improve its political competence.

For such it has to, from a theoretical-conceptual viewing, formulate and apply operational instruments of concrete action. In this intersection between ideal and real the internal and external communities from the school will be able to begin the changing processes and establish the reciprocal liaisons among political competence, teaching quality and managing/organizing autonomy.

Keywords: Political competence – Educational planning – Political pedagogic project – Local community.

RESUMEN

La escuela pública brasileña, para enfrentar las dificultades que históricamente se colocan como obstáculos al alcance de sus misiones y objetivos, tiene que aprimorar su competencia política. Para eso hay que, a partir de principios teórico conceptuales, formular y aplicar instrumentos operacionales de acción concreta. En esta intersección entre real e ideal podrán las comunidades interna y externa de la escuela iniciar procesos de cambio y establecer los lazos recíprocos entre competencia política, calidad de enseñanza y autonomía gerencial/ organizacional.

Palabras-clave: Competencia política – Proyecto educativo – Proyecto político pedagógico – Comunidad local.

Referências Bibliográficas

- ALGARTE, R. A. Planejamento situacional na escola: a participação viável. Brasília, DF., *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v.7, n.1 e 2, p.112-29, jan./dez. 1991.
- FREIRE, P. Política e Educação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 119p. (Questões da nossa época, v.23)
- GADOTTI, M. Conceção dialética da Educação: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1983. 175p. (Coleção Educação contemporânea)
- RODRIGUES, N. Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na Educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 120p.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da Praxis. Tradução por Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 454p. Tradução de: *Filosofia de la Práxis*.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência Filosófica. 9. ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1989. 224p. (Coleção Educação Contemporânea)
- VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 192p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)