

## Por uma Escola Plural

Alexandre do Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultado da experiência do autor na liderança da gestão da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT), pertencente à rede Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) da Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro. No período em que esteve na direção geral da ETEOT, maio de 2007 a dezembro de 2010, o autor propôs à comunidade escolar diretrizes para a construção e a vivência de um projeto que denominou de “Escola Plural”, centrado na articulação da Diversidade, Cultura, Ciência e Tecnologias na formação para a Vida e para o Trabalho dos discentes dessa unidade de ensino.

**Palavras-chave:** Escola Plural; projeto político-pedagógico; diversidade e trabalho.

### Abstract

This paper is the outcome of the author's experience as leading manager of the State Technical School Oscar Tenório (ETEOT) part of the group Technical School Support Foundation (FAETEC) at the Department of Science and Technology of the State of Rio de Janeiro. For the time he was part of the general administration of ETEOT, from May 2007 to December 2010, the author proposed guidelines to the school community to prepare and experience a project called “Diverse School”, which would be centered on the articulation of Diversity, Culture, Science and Technology to instruct students for Life and for the Job Market.

**Keywords:** Diverse School; political-pedagogical project; diversity and job.

---

<sup>1</sup> Doutor em Serviço Social, Mestre em Educação e Professor da FAETEC. Foi Diretor da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório de maio de 2007 a dezembro de 2010.

## Introdução

Este texto apresenta uma reflexão iniciada a partir da minha candidatura para a Direção da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT), unidade de ensino técnico da FAETEC, localizada no bairro de Marechal Hermes, no município do Rio de Janeiro.

A ETEOT foi criada pelo Decreto nº 3061, de 25/02/80, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino MEC/PREMEM, com o nome de Centro Interescolar Oscar Tenório (CIOT). Os primeiros cursos técnicos oferecidos pela Unidade foram Contabilidade e Administração. Em 1990, através do apostilado 181-CEDERJ, passou a se chamar Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Em 09/02/1996, pelo Decreto nº 22011, a ETEOT passou da SEE para a Secretaria de Tecnologia e Ciência (FAEP). A partir da Lei 2739, de 10/06/1997, a FAEP passou a se chamar Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Hoje, a Escola Técnica Estadual Oscar Tenório é uma das unidades de ensino técnico da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e é reconhecida por pais, estudantes, professores e pelo território onde se localiza, como uma escola de boa qualidade, tanto no que diz respeito à formação geral quanto à formação profissional de nível técnico em administração, contabilidade, análises clínicas, gerência em saúde e informática para *internet*. Junto com as demais Escolas Técnicas da Rede FAETEC, a ETEOT é uma das principais instituições de formação técnica no estado do Rio de Janeiro e uma das poucas desse gênero no território em que está localizada (bairro Marechal Hermes e adjacências, bem como para a Baixada Fluminense). Além disso, é a única escola técnica da Rede FAETEC que oferece cursos técnicos de Contabilidade e Gerência em Saúde.

No período que estive na liderança da Gestão da ETEOT, propus à comunidade escolar, nos debates e propostas de gestão divulgadas no processo para a indicação de Diretores de 2007, diretrizes gerais de um projeto que denominamos de “Escola Plural”. Tais diretrizes, que estiveram presentes como princípios norteadores, durante todo o período em que fui Diretor da Unidade Escolar, foi política e teoricamente

aprofundada e é apresentada neste texto. O conteúdo desta elaboração busca estabelecer premissas conceituais e diretrizes gerais de um projeto político-pedagógico.

### **Projeto Pedagógico: uma definição a partir do conceito de Comum**

Um projeto é uma explicitação de intencionalidades e, portanto, de opções éticas. Num projeto político tais intencionalidades partem de opções éticas – aquilo que se quer instituir – cuja finalidade geral é a mudança da situação, instituição ou das relações que pretende transformar ou qualificar. O ponto de partida da construção de um projeto político é a análise da realidade concreta, a identificação dos desafios a serem enfrentados e a definição de metas. Em um projeto explicitam-se princípios, objetivos, estratégias, formas e conteúdos de um processo que a coletividade pretende constituir.

Na perspectiva de uma sociedade democrática, um importante desafio que se coloca é a constituição de condições materiais e culturais (educação) que contribuam para a emancipação humana e, pois, para o desenvolvimento de autonomia individual e coletiva. Um projeto político democrático é, portanto, uma construção que se alimenta de experiências, saberes, fazeres e formulações dos próprios agentes das ações de construção da democracia. Como nos ensinou o professor Milton Santos, “gente junta cria cultura”, ou seja, cria sentidos, formas, conteúdos e, pois, projetos e seus processos. Deste ponto de vista, um projeto político democrático não é uma construção a partir de definições prévias, mas uma dinâmica constante, pois um projeto democrático deve constituir um processo que, permanentemente, reelabora o projeto. Projeto e Processo se alimentam um do outro.

A educação, como práxis, é lugar de discussões sobre conhecimentos, valores, culturas, sobre o que a instituição da sociedade delibera como formas e conteúdos educativos. Educação e projeto são conceitos intimamente relacionados. Ou seja, “queiramos, ou não, o domínio da educação é sempre, e continuamente, o do projeto. Trabalha com o que ainda não está aí, com a construção, com a antecipação. A educação é o projeto de criação do mundo humano, pela criação do homem que o

habita (...). Por isso educação é forçada a se pensar como atividade imaginária, imaginar o mundo e o homem que se prepara” (VALLE, 1996). Toda educação insere-se numa determinada perspectiva.

Desse ponto vista, pensar um Projeto Político-Pedagógico, ou simplesmente Projeto Pedagógico, pois que não há no pedagógico nada que não seja político, é imaginar, refletir, construir e gerir metas, diretrizes, objetivos, formas, conteúdos, instrumentos de avaliação, dinâmicas de gestão e acompanhamento do processo de concretização do que se pretende como foco da ação pedagógica.

Numa concepção democrática o projeto pedagógico deve ser, necessariamente, fruto de aberturas e debates coletivos, envolvendo a totalidade da chamada comunidade escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes, pais e outros atores interessados). Fruto de uma dinâmica que já deve ser democrática, o *Projeto Pedagógico é não apenas uma ação intencional, mas um compromisso* deliberado coletivamente, um investimento ético-político com sentido explícito, uma perspectiva constituinte, deve ser uma referência para as ações pedagógicas e administrativas da escola. É neste sentido que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político”, por estar articulado a uma perspectiva de sociedade e por apostar que “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. (VEIGA, 1995).

Elaborar coletivamente o Projeto Pedagógico da Escola e tomá-lo uma referência concreta significa um importante paço conjunto dos trabalhadores da educação, dos estudantes, dos pais, da comunidade, ou seja, daqueles que, do ponto de vista de uma política educacional democrática, devem ser os gestores da escola pública e, como tal, devem se apropriar da elaboração das funções estratégicas do trabalho escolar e da organização das suas ações, visando a concretização do que se quer constituir, que em nosso caso pode ser resumido como uma dinâmica de produção baseada na cooperação entre as singularidades, seus saberes e os conhecimentos das diversas áreas, constituindo, dessa forma, uma articulação entre

Diversidade, Ciências e Tecnologias, na perspectiva da construção de uma instituição do Comum.

### **Educação como projeto comum para a constituição do Comum**

A base teórica e política da proposta de educação escolar aqui discutida é fruto de uma sistematização de ideias e consolidação parcial de perspectivas políticas, institucionais e pedagógicas elaboradas por servidores, estudantes, pais e convidados em reuniões, troca de informações, reflexões e diálogos.

É uma perspectiva que tem como pretensão a instauração na escola de uma dinâmica comum, ou seja, um de processo cooperativo de apropriação dos processos pedagógicos e procedimentos institucionais. Trata-se de uma proposição a ser aperfeiçoada, coletivamente, no próprio processo que pretende constituir, pois um projeto determina ações, mas estas ações, quase sempre, retornam ao projeto propondo a sua reelaboração. O que se pretende é um Projeto/Processo que seja resultado das relações entre professores, estudantes, funcionários de administração e apoio, pais e mães, teorias, experiências e desejos. A proposta tem uma virtude, que é também uma fragilidade, a de querer produzir ideias e sentidos a partir da relação entre as pessoas, através de práticas colaborativas, divergências, conversas, olhares, escutas, leituras, gestos, expressões. Em outras palavras, o que se pretende é uma produção comum para a constituição da escola como o lugar comum das pessoas que, nela e através dela, produzem, difundem, trocam entre si, apreendem e aprendem culturas, diferenças, conhecimentos, ofícios, valores, afetos, visões de mundo.

O conceito de Comum é chave nessa perspectiva. O filósofo italiano Antonio Negri (2003) denominou de Comum a forma democrática que pode assumir a multidão, que é, segundo ele, a denominação de uma multiplicidade de singularidades. Na relação entre as diferentes formas de estar no mundo e se expressar constituem-se questões comuns e, mais do que isso, podem constituir-se novas possibilidades e, a partir delas, dinâmicas de constituição de um comum que não tem que ver as noções tradicionais de comunidade ou do público, mas “baseia-se na comunicação entre

singularidades e se manifesta através dos processos sociais colaborativos da produção” (NEGRI e HARDT, 2005). O Comum é a proposta de uma relação social de interdependência. Portanto, não há constituição do Comum sem aberturas às singularidades, reconhecimento de sua importância e potencialização de suas capacidades criativas.

O Comum não é o Estado, onde o “público” é algo gerido e controlado pelas instituições oficiais de governo na máquina estatal e onde, em boa medida, esse controle é uma espécie de privatização daquilo que, por definição, é de interesse e de acesso público. Este conceito de “público” não faz distinção entre controle estatal e o que deveria ser, realmente, de posse e gestão comuns. Desse nosso ponto de vista, tudo que é, por definição, “público”, como é a escola pública, deve ser gerido de forma a tornar-se comum.

O Comum, portanto, não se refere à noção tradicional do público. Baseia-se na ideia da valorização de singularidades e se manifesta, materialmente, a partir da abertura às diversas formas de expressão dessas singularidades.

Ora, se concebemos a democracia ao mesmo tempo como projeto e processo, ou seja, como um fim que não se pode alcançar sem meios democráticos, para que algo seja gerido de forma a tornar-se comum é preciso que a própria gestão seja comum, isto é, seja o resultado permanente da produção das singularidades.

Do ponto de vista do conceito de Comum, a educação deve ser algo a que todos devem ter acesso, tanto naquilo que produz e difunde quanto na sua gestão. Na Escola Pública isso é fundamento para a sua constituição material como lugar de participação e de condições objetivas que assegurem a todas as pessoas o acesso a esse participável, pois democratizar é a abertura à participação de todos ao que não pode ser dividido privatamente. Quanto mais abertas as intervenções e saberes diversos é a educação e, pois, a Escola Pública, mais ela se aproxima de uma *Instituição do Comum*.

Sob esse marco conceitual, a tarefa fundamental da gestão escolar é a de constituir lugares comuns, ou seja, suscitar o investimento coletivo numa dinâmica escolar em que as singularidades, em cooperação, se expressem em busca de inovações sociais constantes, sem causa final, numa dinâmica progressiva e permanente de gestão autônoma dos recursos, dos projetos, das diretrizes e regras como realização deste conceito. A aposta ética que preside essa diretriz é que a abertura às singularidades estimula autonomia, criatividade e inovações, o que melhora a qualidade (social e técnica) do trabalho da Escola e da capacidade de não apenas dar respostas aos desafios e demandas do capital<sup>2</sup>, mas também a produzir para além da medida do Capital, ou seja, demandas por novas instituições comuns, por novas relações. Eis, então, do nosso ponto de vista, o que deve ser uma Escola Pública: uma *Instituição do Comum* e, como tal, *Plural*.

### **Escola Plural - Diversidade, Culturas, Ciência e Tecnologia na formação para a Vida e o Trabalho.**

Ao afirmarmos a Escola Pública como lugar comum e denominarmos isso de escola plural, expressamos uma concepção de escola em que a gestão, os currículos e a pedagogia devem considerar e, mais que isso, apostar na diversidade de visões de mundo, estilos, estéticas, valores, saberes e afetos, presentes em qualquer espaço comum. Isso significa pensar a escola como lugar de um trabalho coletivo de sistematização, produção e difusão de conhecimentos histórico-culturais, científicos e tecnológicos, de desenvolvimento de autonomia, de reconhecimento, valorização e aberturas às diferenças e singularidades, de diálogos e participação democrática. E, sendo o ensino médio técnico uma oferta de conteúdos de “formação geral” e de “formação para o trabalho”, isso significa que tais conteúdos devem ser concebidos como elementos integrados de uma educação para a vida em sociedade.

---

<sup>2</sup> Utilizamos aqui o termo “capital” para designar a relação social sob a qual vivemos, sobretudo no que diz respeito à forma como o trabalho é concebido, como algo subordinado aos objetivos das empresas e do poder que estas exercem sobre a produção e a vida. Capital é uma relação social em que é nítido quem comanda e quem obedece, quem explora e quem é explorado, quem subordina e quem é subordinado.

Desse ponto de vista, formação geral e formação para o trabalho passam a ser apenas denominações diferentes, mas que se completam num mesmo processo, pois, na vida concreta, não há separação ou divergência entre essas duas coisas e, em consequência, não é mais possível pensarmos numa separação entre conhecimentos gerais e conhecimentos especializados, como propõe o discurso, muito difundido e acriticamente aceito no âmbito da educação profissional, da “formação para o mercado de trabalho”.

Formar para o mercado de trabalho é, dessa forma, disponibilizar cérebros e mão de obra para aquilo que o capital demanda. Além disso, para o capital, quanto mais conhecimentos e capacidades produtivas estiverem disponíveis maior é o poder do capital sobre o trabalho vivo.

Entrar e permanecer no mercado de trabalho significa torna-se e manter-se empregável. Mas manter-se empregável não é garantia de ter um emprego e, pois, ter uma remuneração pela atividade que desenvolve. Manter-se empregável é apenas fazer parte de um excedente a ser mobilizado de acordo com as demandas do capital, e, não, garantia de vida digna<sup>3</sup>. A própria relação salarial não é mais significado de acesso à cidadania.

Alguns estudos<sup>4</sup> mostram que estamos historicamente no que se denomina de pós-fordismo, ou seja, numa fase do capitalismo em que a produção tornou-se mais flexível. Além disso, o conjunto de regras das relações de produção capitalista, não se limita ao espaço físico das empresas e ao tempo de trabalho dedicado a elas, mas vêm atingindo toda a sociedade e se instalando em todas as formas de produção social. No pós-fordismo tempo de vida e tempo de trabalho tendem a ser a mesma coisa, ou seja, hoje é a vida que se torna produtiva e, por isso, no capitalismo contemporâneo é a vida que vem sendo posta para trabalhar, e não mais uma parte do nosso tempo. O mercado de trabalho é, desse ponto de vista, uma mobilização do comum na produção, cujos produtos, ao invés de retornarem ao comum, são apropriados na

---

<sup>3</sup> A crise financeira e econômica global, iniciada nos EUA em 2008, parece nos confirmar essa afirmação.

<sup>4</sup> Cocco (2001), Negri e Hardt (2001; 2005), Lazarato (2002).



forma de propriedade privada. Para nós é normal a frase “a empresa X produz o produto Y”. Mas a força produtiva que a empresa diz ser dela é, na verdade, o trabalho vivo, ou seja, os cérebros e as mãos daqueles que ela mobiliza através dos instrumentos de disciplina e controle do Capital. A empresa é trabalho morto, uma forma estrutural jurídica e contábil que nada produz além de tecnologias de comando, exploração e controle sobre a vida. O desafio que se apresenta é o de pensar a formação para o trabalho além da medida do mercado de trabalho.

“Dentro” ou “fora” do chamado mercado, o trabalho vivo é produtivo. Podemos dizer, inicialmente, que formar para o trabalho, dentro da perspectiva que estamos aqui delineando, é produzir um excedente de conhecimentos, de inteligência, de subjetividades inovadoras, de desejos socialmente inovadores, através de uma educação que proporcione o domínio de conhecimentos, técnicas e tecnologias para a criação de relações e formas sociais cooperativas onde o que é produção comum retorne ao comum.

Diferente da formação para o mercado de trabalho, na formação para o trabalho o processo pedagógico deve ser muito mais do que transmitir conteúdos. É preciso que a pedagogia invista na produção de uma cultura comprometida com novas relações socioambientais, com a produção de condições de vida digna e com a radicalização da democracia (ou seja, com a constituição de instituições comuns). O currículo deve dar mais importância ao debate sobre as instituições socioculturais, às dinâmicas políticas e econômicas e ao desenvolvimento das capacidades de imaginar processos, produtos, formas, conteúdos e relações sociais cooperativas e experimentar inovações correspondentes.

Alguns elementos são estruturantes na perspectiva em discussão aqui. Um desses elementos é a potencialização da capacidade de inovar, formular e gerir projetos. Isso, hoje, já é uma exigência (do Capital), mas não deixa de ser de grande importância (pois é também uma ferramenta para a liberação do Trabalho). Ou seja, para desenvolver autonomia, o conceito de empreendedorismo e as experiências práticas que tal conceito sugere podem ser úteis.

Outro elemento é o acesso a produções culturais diversas, o exercício do debate sobre questões políticas, econômicas, ambientais e sociais, o acesso a informações sobre direitos, saúde, políticas públicas de democratização, bem como a extensão à comunidade externa de informações, conhecimentos e experiências produzidas pela escola e por parcerias, são também elementos fundamentais desse projeto.

Na Escola Plural o acesso às tecnologias de informação e comunicação tem grande importância, pois tais tecnologias, para uma dinâmica democrática, são ferramentas cada vez mais fundamentais, na medida em que ampliam as possibilidades de cooperação, formação de redes produtivas, além de ajudar no acompanhamento e atualização de informações sobre desenvolvimento social, científico e tecnológico. Hoje, é muito importante que a Educação não esteja “desconectada”, não apenas da *internet*, mas das possibilidades de troca e das transformações e inovações sociais, técnicas, econômicas e políticas.

O Currículo escolar deve reconhecer e valorizar as múltiplas singularidades (a diversidade), e incorporar o empreendedorismo e o que Guattari (1992), chama de “ecosofia”, ou seja, “uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)”. Nas atividades da Escola Plural a maneira de viver e de se relacionar com as diferentes formas de expressão de humanidade e com o ambiente social e natural deve ser a principal questão.

Cabe ressaltar, sobre os conceitos de diversidade e empreendedorismo, que não se trata apenas de “multiculturalismo” e de “empreendedorismo de negócios”. Na Escola Plural, empreendedorismo é autonomia, capacidade de aprender a aprender, atitude positiva no sentido da produção de formas alternativas de organização e atribuição de valor ao trabalho, potência inovadora. No sentido da democracia e de novas formas de relação social, o empreendedorismo pode ser entendido como *cultura de cooperação*, onde a divisão técnica do trabalho não deve significar hierarquização e desigualdades, como propõe a cultura empresarial vigente.

Sobre Diversidade, que é o principal pilar conceitual da proposta de Escola Plural, vários elementos devem ser considerados. O primeiro elemento é a própria definição. O que denominamos de diversidade pode ser entendido como o conjunto das diversas formas de vida, estilos, valores, visões de mundo. Desse ponto de vista podemos entender Diversidade como a denominação de uma multiplicidade de singularidades, ou seja, uma multidão de sujeitos sociais singulares, que possuem e produzem história e culturas. Porém, apesar de, notadamente, a escola ser um lugar de encontros de singularidades e, pois, de diversidade, a educação ainda é uma instituição que privilegia determinadas culturas e valores, tratando-as como “universais”, mas que são notadamente eurocêntricos, etnocêntricos, masculinos e cristãos. E “essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes” (Sodré *apud* MEC/SECAD, 2006, p. 218). “Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia” (Gomes *apud* MEC/SECAD, 2006, p. 218).

Assim, reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade na educação escolar significa reconhecer, respeitar e valorizar as singularidades (culturais, étnico-raciais, sexuais) que a constituem, o que significa fazer escolhas curriculares e pedagógicas que evidenciem suas histórias, seus valores, seus estilos e suas produções socioculturais e diferenças; é colocar em discussão as relações de poder e criar condições de relacionamento democrático, de trocas, de respeito ao outro.

Portanto, seja para a gestão escolar, seja para o currículo e as práticas pedagógicas, o conceito de diversidade pode servir como base e objetivo geral deste projeto pedagógico. Ou seja, nos projetos e práticas educacionais que consideram a importância da diversidade, o ponto de partida é uma *aposta na multiplicidade*, o que quer dizer que a educação passa a ser não apenas uma ação de explicitação das singularidades, mas fundamentalmente uma *ação de produção de singularidades*.

Porém, isso não se faz sem um permanente diálogo sobre os preconceitos e discriminações, sobre as dimensões raciais da desigualdade social e as relações de poder estabelecidas, pois num espaço Comum é fundamental a superação do racismo, do etnocentrismo e de qualquer outra forma de preconceito. Essa pedagogia da diferença não é a apologia a um arco-íris de diversas cores e estilos, e, sim, uma aposta de que o reconhecimento e valorização das singularidades é importante para a difusão de novos conhecimentos, para o surgimento de novos temas de estudos e pesquisas, para a experimentação de novas relações de poder e posicionamentos democráticos. Trata-se, então, de um currículo e uma pedagogia *constituintes* (NEGRI, 2002), na medida em que pretendem explicitamente contribuir para a superação do uno, do homogêneo, da disciplina, no sentido da produção de uma nova cultura, de diversos jeitos de ser, de novas visões estéticas e de novas relações socioculturais.

Na Escola Plural é importante que seja superado o entendimento, ainda hegemônico entre os educadores, de que o currículo escolar é apenas “conteúdo programático” e não o conjunto de informações, conhecimentos tácitos e codificados, dinâmicas e relações. Sobretudo quando se trata de atividades que exigem interdisciplinaridades, não é incomum no ambiente escolar que tais atividades sejam concebidas como “extracurriculares”, ou seja, algo que não faz parte do currículo. Há aqui um grande desafio, que é o de um deslocamento paradigmático, ou seja, a necessidade de investimentos em um processo de mudança da cultura escolar vigente, cuja preocupação ainda é centrada no ensino de conteúdos através de aulas expositivas. A superação dessa forma de conceber o currículo é importante para que o trabalho com os conceitos de empreendedorismo e diversidade, bem como uma educação das relações socioambientais além do que propõe a retórica empresarial da “sustentabilidade”, possa se desenvolver.

Escola Plural é, portanto, um conceito para pensarmos a escola como um Espaço Comum produtivo, que só pode ser comum com Democracia (abertura às singularidades), *com* Autonomia (liberdade com respeito às singularidades), com a aposta no valor da Diversidade e com o compromisso com novas relações socioambientais.

Experimentar formas e conteúdos que contribuam para que os estudantes aprendam a “ler” criticamente o mundo, que aceitem positivamente as diferenças e saibam posicionar-se respeitosamente e sem preconceitos diante das singularidades, que desenvolvam autonomia de estudos, que se interessem pelas questões que angustiam nossa sociedade, que tenham perspectivas de continuidade dos estudos, que saibam formular projetos próprios, sejam empreendedores e sejam cidadãos participativos, são desafios que estão colocados. É neste sentido geral, que a ideia de Escola Plural se apresenta como proposta de gestão escolar e processo pedagógico que aposta nas possibilidades inovadoras de uma articulação entre Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na educação para a vida e o trabalho e que, inicialmente, sugere para a Escola:

- Fóruns de Diálogos e Decisões sobre Pedagogia, Currículo e Gestão, com todos os segmentos da Escola.
- Práticas concretas de Educação das Relações Étnico-Raciais e valorização da Diversidade étnico-cultural, no currículo e nas relações escolares.
- Práticas concretas de Educação das relações socioambientais, na perspectiva do conceito de Ecosofia, no currículo e nas relações escolares.
- Estudos e Práticas de Empreendedorismo.
- Atividades práticas e projetos de pesquisa, para aplicação de conceitos e procedimentos.
- Extensão de conhecimentos, pesquisas e atividades culturais para o território no qual a escola está presente.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001.

\_\_\_\_\_. As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. As encruzilhadas do labirinto IV: A ascensão da insignificância. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COCCO, Giuseppe. Trabalho e Cidadania: Produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2001.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander P.; SILVA, Gerardo. Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAZZARATO, Maurizio e CORSANI, Antonella. Emprego, crescimento e renda: história de conteúdo e forma de movimento. In: Revista Lugar Comum - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, n.15-16, set/2001-abr/2002, páginas 73-84.

NASCIMENTO, Alexandre. Para uma pedagogia da (re)educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Alexandre do; Pereira, Amauri Mendes; Oliveira, Luiz F.; Silva, Selma Maria da. Histórias, Culturas e Territórios Negros: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Ed. Epapers, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre. Ubuntu, Constituição do Comum e Ações Afirmativas. Rio de Janeiro: Disponível em [www.alexandrenascimento.net](http://www.alexandrenascimento.net), 2008.

NEGRI, Antonio. Poder Constituinte: Ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEGRI, Antonio. Kairós, Alma Venus, Multidão: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. Multidão. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VALLE, Lilian do. A escola pública e a crise do pensamento utópico moderno. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.

VALLE, Lilian do. Espaços e Tempos Educativos na Contemporaneidade: a paideia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera Maria (org). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papyrus, 1995.