

ROSE MARGARETH REYNAUD

**PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE
MUDANÇA OU A PRÓPRIA MUDANÇA?**

A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

2000

ROSE MARGARETH REYNAUD

**PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO ESCOLAR: INSTRUMENTO
MUDANÇA OU A PRÓPRIA MUDANÇA?**

A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada.

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.

Curso de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina/
Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador(a): Prof.a Dra. Leda Scheibe.

Florianópolis - 2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“Projeto Político – Pedagógico escolar: instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do Ceara, uma experiência a ser compartilhada”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/10/2000

Dra. Leda Scheibe - UFSC (Orientadora)

Dra. Ilma Passos Veiga - UNB (Examinadora)

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva - UFSC (Examinadora)

Dra. Olga Celestina Durand Mussoi - UFSC (Suplente)

**Dr Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Rose Margareth Reynaud

Florianópolis, Santa Catarina, Outubro de 2000.

DEDICATÓRIA



Dedico esta dissertação aos professores e funcionários da Rede Municipal de ensino de Criciúma pois, com eles aprendi que, com dedicação, garra, confiança, competência e esperança num futuro promissor é possível mudar o rumo da história educando nossas crianças com amorosidade e determinação, apesar das dificuldades vividas no cotidiano das escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta tarefa que exigiu, além de outras coisas, esforço, disciplina e determinação, agradeço em primeiro lugar a Deus, pela permissão de viver em uma época tão fantástica na história da humanidade tendo a possibilidade de aprimorar-me e de contribuir para aprimoramento das futuras gerações.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense que, juntamente com a CAPES e FUNCITEC -através do Plano Sul de Pós – Graduação da ACADE- investiu e possibilitou nosso aperfeiçoamento.

À coordenação do Mestrado em Educação, especialmente ao grupo de professores corajosos que ousaram expandir sua atuação a outros espaços, desafiando e enfrentando as dificuldades de quem ousa ser pioneiro, criando e sustentando este Mestrado Interinstitucional com muita garra e competência. Isso possibilitou a nós a tão necessária capacitação profissional, facilitando e contribuindo significativamente para a qualidade da Educação em todos os níveis.

Ao meu pai, que, apesar de não estar mais junto a nós, permanece vivo com as lições tão importantes que nos ensinou, como - entre tantas coisas - o valor da verdade, da honestidade, da solidariedade, da justiça social e o respeito ao ser humano e à todos os seres vivos.

À minha mãe, com quem aprendi e ainda aprendo a respeitar a terra, os recursos naturais e os seres vivos; a lutar pelo que se quer sem ter medo; uma mulher, que aos 76 anos, é um exemplo de coragem e que acredita que tudo é possível, quando se sonha. Encara a vida com garra, determinação, e espírito de cooperação, e, acima de tudo, tem paciência histórica,

Ao Adilço, pai das minhas filhas, que contribuiu para que eu superasse meus próprios limites e que fez-me ver o quanto eu ainda era capaz de fazer.

À Indianara, à Franciele e à Larissa, minhas filhas, amigas, mestras e companheiras de jornada, com quem aprendo no dia-a-dia e que especialmente neste período de estudos foram muito compreensivas, pacientes e dedicadas.

Ao Carlos, meu amor, que paciente e dedicadamente leu meus primeiros escritos, e me ensinou que antes de mais nada, é preciso percorrer o caminho para

depois aprimorá-lo.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, à Giani, à Neide, à Roseli, ao Guilherme, à Yara, à Samira, ao Gildo, à Enedir, à Eloise, à Clau e aos demais funcionários da Pró-Reitoria Acadêmica e às suas diretorias, que durante o período que estivemos ausentes, trabalharam dobrado para que pudéssemos nos dedicar exclusivamente a esta tarefa.

Aos meus amigos, que, nas horas difíceis e nas horas alegres sempre têm uma palavra amiga e de incentivo.

Ao Gildo, à Enedir e, especialmente, à Lili que me ajudaram a aprimorar este trabalho, dedicando seu tempo de lazer e convívio familiar apoiando-me na realização dessa tarefa.

À Leda, minha orientadora, que, com a tranquilidade que a caracteriza e toda a sua experiência, permitiu que produzíssemos sozinhos estimulando nossa capacidade, mas esteve sempre atenta, orientando e vigiando à distância, e quando necessário, foi muito presente.

À Samira, minha grande amiga, que comigo iniciou esta caminhada e que está sempre presente, principalmente nas horas difíceis.

Ao Dr. Eurico Back, por quem tenho a mais profunda admiração, que competente e carinhosamente corrigiu meu trabalho.

Às diretoras da Rede Municipal de ensino de Criciúma e às coordenadoras e funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, que muito nos auxiliaram estando disponíveis a prestar todas as informações solicitadas.

E o meu agradecimento, muito especial, aos diretores, aos professores, aos funcionários, aos pais e aos alunos da Escola do Ceará, por todo o empenho e dedicação e, principalmente pela competência, coragem, ousadia e fé com que realizaram e realizam este trabalho que hoje compartilhamos.

SUMÁRIO_x

Listas dos quadros, mapas e fotos.....	viii
Lista de siglas.....	x
Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I	
1 - Projeto Político-Pedagógico Escolar: Resultado de uma Construção Histórica dos educadores.....	10
1.1 - Os Movimentos Educacionais e seus Reflexos na Educação: A nova LDB e o Projeto Político-Pedagógico.....	10
1.2 - Projeto Político-Pedagógico: Conceitos e discussões.....	14
1.3 - Autonomia: O Desejável é Possível?.....	22
1.3.1 - A escola como instituição social e suas contradições.....	24
1.3.2 - Crise da escola atual. Quais as causas apontadas?.....	27
1.3.3 - A Autonomia da Escola.....	30
1.4 - Participação: um meio de realizar o desejável.....	34
1.5 - O Cotidiano como espaço de reinvenções.....	36
Capítulo II	
2 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Criciúma e o Projeto Político-Pedagógico.....	40
2.1 - Falando um pouco de Criciúma – SC.....	40
2.2 - Caracterização da Rede Municipal.....	42

2.3 - Perfil dos diretores da Rede Municipal de ensino.....	43
2.4 - Situação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Criciúma – SC.....	46
2.5 - Projeto Político-Pedagógico na visão dos diretores das Escolas Municipais.....	49
2.6 - Conceito de Participação nas escolas da Rede Municipal.....	51
2.7 - O Projeto Político-Pedagógico e a formação acadêmica dos Professores.....	52
Capítulo III	
3 - A busca de um Ideal em uma Realidade Adversa.....	57
3.1 – Um Bairro que se organiza com a participação dos moradores.....	57
3.2 - Dados sobre a Escola.....	61
3.3. - O Projeto Político-Pedagógico da Escola.....	62
3.3.1 - A Concepção do Projeto.....	72
3.3.2 - Objetivos Gerais e Específicos. Metas e Ações.....	78
3.3.3 - A Proposta Curricular da Escola.....	84
3.3.4 - Um Exemplo de Atividade Curricular: a Oficina de Artes.....	87
3.3.5 - Processo de Avaliação.....	95
3.3.6 - Atividades ExtraCurriculares.....	97
3.3.7 - Maiores Entraves Apontados para a Construção e a Execução do Projeto Político-Pedagógico.....	102
3.3.8 - Aspectos que Favoreceram a Construção do Projeto Político-Pedagógico.....	111
Considerações Finais	119
Anexos	124

Referências Bibliográficas 127

LISTA DOS QUADROS, MAPAS E FOTOS

QUADROS

1. Resultados Finais dos Censo Escolar de 1999.....	42
1. Tempo de Experiência em Direção de Escola.....	45
2. Tempo de Serviço no Magistério.....	45
3. Formação Acadêmica.....	46
4. Situação do Escola Projeto Político-Pedagógico.	47
5. Tempo do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas.....	47
6. Participação na Construção do Projeto Político-Pedagógico.....	47
7. Formas de Participação no Projeto Político-Pedagógico.....	48
8. Dificuldades para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico.....	48
9. Formação acadêmica e Projeto Político-Pedagógico.....	53
10. Formação Continuada e Projeto Político-Pedagógico.....	53
11. Quadro de Alunos Atendidos no período de 1990 – 2000	69
12. Dados relativos à aprovação e reprovação no período de 1990 – 1999	96

MAPAS

1. Localização da Região Sul do Estado e localização de Criciúma na Região Sul do Estado	41
2. Localização do Bairro Ceará no Município de Criciúma.....	57

FOTOS

1. Reunião de confraternização de final de ano.....	ii
2. Vista aérea do bairro Ceará com localização da Escola Reunida Prof. Moacir Jardim de Menezes.....	63
3. Portão de entrada. A pintura do muro foi feita pelos alunos da Oficina de artes a partir da obra “boi-de-mamão” do artista ZUMBLICK em 1999.....	66
4. Reunião de estudos na biblioteca da escola.....	67
5. Alunos da 4ª Série fazendo maquetes.....	68
6. Reunião de planejamento com as madrinhas de classe – 2000.....	70
7. Madrinha ensinando crianças a tecerem redes de pesca.....	71
8. Apresentação do boi-de-mamão para alunos e professores do Bairro da Juventude.....	71
9. Reunião de pais com palestra educativa.....	77
10. Reunião de avaliação do Projeto Político–Pedagógico – 2000.....	82
11. Reunião realizada para manutenção da oficina de artes.....	91
12. Confecção dos tambores com sucatas.....	93
13. Trabalho com as fotos aéreas do bairro para construção de maquetes.....	93
14. Crianças trabalhando na Oficina de artes.....	94
15. Visita com entrevista ao artista Willy Zumblick - 1999.....	95
16. Releitura de obra de arte feita, pelos alunos, no muro da escola.....	95
17. Apresentação do boi-de-mamão	100
18. Apresentação dos alunos de flauta	101
19. Apresentação do Coral <i>Sementes do Amanhã</i>	101

SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense de Fundações Educacionais.

AFASC - Associação Feminina da Assistência Social de Criciúma.

AMREC - Associação dos Municípios da Região Carbonífera.

APP - Associação de Pais e Professores

CASAN - Companhia de Água e Saneamento do Estado.

CEE - Conselho Estadual de Educação

FUNCITEC - Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado Santa Catarina.

FUNDEF - Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

LBA - Legião Brasileira de Assistência Social.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NUPEAM - Núcleo de Pesquisas de Educação Ambiental.

SIDESA – Companhia Siderúrgica Nacional.

SME - Secretaria Municipal de Educação.

TELESC - Companhia de Telecomunicações do Estado.

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o que os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Criciúma entendem por Projeto Político- pedagógico, e analisar como este vem sendo construído no dia-a-dia das escolas. Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa com as diretoras da Rede Municipal de Ensino de Criciúma – SC e de um estudo de caso em uma escola municipal. A Escola Reunida Professor Moacyr Jardim de Menezes, conhecida como *Escola do Ceará*, foi a escolhida por ter se destacado no município, pelo trabalho desenvolvido, sendo pioneira em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito à participação comunitária. Com os dados levantados no questionário aplicado aos diretores da Rede Municipal de Ensino, com a observação feita no dia-dia da escola onde entrevistamos docentes, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade envolvidos, e com a análise dos documentos escolares existentes, relacionados com a política educacional do país, foi possível perceber qual a concepção de educação que perpassa pelos projetos escolares municipais e apontar os aspectos que favorecem, e os maiores entraves para a construção do Projeto Político-Pedagógico escolar.

ABSTRACT

The objective of this work was to determine how the Political Pedagogical Project concept is understood by teachers of City of Criciúma School System and how this concept is being implemented into the day to day school routine. This work is based upon data obtained from inquiring the school head-directors and from one of the municipal schools chosen as case study. The Escola Reunida Professor Moacyr Jardim de Menezes also known as *Escola do Ceará* was chosen for this study not only for its rating and quality of work among municipal schools but also for aspects regarding some of its pioneer development in school community interaction. Analysing the data obtained from the head-directors query, from the observation of daily school activities, from the interview of teachers, employees, students, parents and local community and reviewing existing school documents in light with National educational policies we were able not only to perceive which educational concepts most of the school projects are based upon but also to point out which factors may facilitate or interfere with the elaboration of the school Political Pedagogical Project.

INTRODUÇÃO

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. (FREIRE, 1983, p.19).

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o Projeto Político-Pedagógico escolar, assunto que tem sido estudado e debatido por dirigentes de sistemas educacionais, dirigentes escolares, professores, pesquisadores, em todos os níveis de ensino, com intuito de melhorar a qualidade da educação, principalmente, a qualidade da educação pública.

O desejo de trabalhar o tema fundamenta-se na minha experiência profissional. Somos professora do quadro permanente da rede municipal de ensino de Criciúma, desde 1982. Nesta trajetória, fomos professora de séries iniciais, diretora, coordenadora e orientadora de creches e centros de educação infantil coordenadas pela AFASC¹. Há sete anos estamos licenciada da rede municipal à disposição da UNESCO². Nesta instituição desempenhamos as funções de coordenadora pedagógica e diretora do Colégio de Aplicação, diretora de ensino e, atualmente, estou Pró-Reitora Acadêmica.

Em todas essas experiências profissionais deparamos com a discussão e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos. Embora os níveis de ensino sejam diferentes, as discussões, os questionamentos e problemas vivenciados são semelhantes. O projeto das escolas não é algo vivo, que faça parte do cotidiano da comunidade escolar, mas algo estanque, separado, dicotomizado.

A escola ou qualquer outra instituição educativa pode ser comparada com um texto escrito por várias mãos cuja leitura pressupõe o entendimento não somente de

¹ . Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma.

² Universidade do Extremo Sul Catarinense.

suas conexões com a sociedade, mas também com seu interior (RESENDE, 1996). No Projeto Político-Pedagógico ficam contidas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos. A ausência da construção coletiva da identidade resulta em projetos engavetados e sem vida, pois são projetos de pessoas anônimas para instituições imaginárias.

Para que um Projeto Político-Pedagógico não seja “engavetado” é necessária ação coletiva e conjunta de todos os envolvidos no processo, com espaço para o ato criador e inovador no cotidiano.

Mas, afinal de contas, o que entendemos por Projeto Político-Pedagógico?

Projeto é planejar o que se tem a intenção de fazer. É algo amplo, ou seja, é um conjunto de intenções e ações visando a superar as dificuldades e obstáculos do presente e atingir metas a curto, médio e longo prazo. Como afirmou FREIRE (1993), projeto é a marca da liberdade humana de querer mudar e transformar a realidade natural e social existente, trata-se de vislumbrar o inexistente e acreditar na possibilidade da sua existência.

No entanto, há projetos e projetos. O que os diferencia é exatamente a dimensão política e pedagógica, diferentes, porém indissociáveis.

O projeto político define o tipo de sociedade e cidadãos que deseja construir e o projeto pedagógico firma o ideal de sua prática para dar significado ao esforço desencadeado.

Portanto, um projeto só é político-pedagógico, quando busca alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. É, em síntese, a maneira de superar e transformar o contexto existente, criando o novo, definido coletivamente, pela razão, emoção e ação.

Construir um Projeto Político-Pedagógico implica algumas condições consideradas essenciais: a conquista de autonomia, a participação e a reflexão permanente sobre o cotidiano. Portanto, é necessário que se clarifique o que compreendemos por essas três categorias.

O tema da autonomia escolar tem sido muito discutido e, em nosso país, também é respaldado na constituição federal, assim como na legislação educacional.

Autonomia significa a faculdade ou capacidade de autogovernar-se e a primeira lembrança que nos vem à mente, é liberdade, pois todo o ser humano deseja ser livre. Sendo o ser humano um ser social, essa liberdade deixa de ser absoluta, para ser relativa por estar relacionada à liberdade de outros seres humanos. Portanto, autonomia não é um valor absoluto, mas, um valor que se define na interação social.

Segundo NEVES (1996), na realidade escolar, autonomia é exercício de democratização de um espaço público: é delegar à direção e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de responder aos cidadãos a quem prestam serviços. A autonomia é, portanto, uma categoria densa que exige alto grau de responsabilidade, comprometimento e competência ético-profissional. Não basta outorgá-la, os educadores precisam ter a capacidade de exercê-la.

Ao discutir autonomia na escola, é fundamental pensar em sujeito, pois SILVA (1998) afirma que quem cria e mantém uma instituição, é o sujeito; sem ele a estrutura não tem vida e, quando muito pode facilitar ou dificultar a ação dos seres humanos que nela atuam. Quando fala em sujeito, não se refere a indivíduos ou classes sociais, mas, a um sujeito coletivo; pois, somente os sujeitos coletivos movem a história.

O Projeto Político-Pedagógico representa autonomia para a escola, pois possibilita que a instituição tenha voz, concretize sua identidade. Para que se concretize a identidade da escola é necessário que se propicie a vivência democrática para que todos os envolvidos participem do processo de construção.

Que participação é essa?

Sem dúvida, só poderá ser participação na tendência progressista de educação, cujo objetivo é romper com as estruturas de poder centralizado e construir um mundo com menos desigualdades e maior justiça social. Participação implica também a compreensão de um sujeito coletivo.

Para isso, é indispensável eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias que impossibilitam a vivência democrática e a resolução de conflitos de forma criativa, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforçam as diferenças e hierarquizam os poderes de decisão.

Autonomia e participação se constróem no dia-a-dia, nas relações que acontecem na sala de aula entre educandos e educadores, entre os educadores, relações da direção com educadores, educandos, funcionários e pais, na relação da escola com a comunidade e com os órgãos do sistema de ensino e outros órgãos. Vão-se estabelecendo no cotidiano, tecendo-se gradativa e progressivamente. Nessa perspectiva, compreender o que significa cotidiano, é fundamental.

Em todos os processos as atividades cotidianas, “refletem e antecipam” a história social, porque o seu conteúdo social não é uma escolha arbitrária ou aleatória que cada sujeito faz, contribuem para produção e reprodução social. Tudo o que é criado deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado. As ações cotidianas integram a acumulação social, produzindo valores. Constróem “mundos” que, para outros sujeitos, sem consciência crítica e que não percebem o movimento histórico da construção humana, são “mundos dados”. Para esses sujeitos, o trabalho deixa de ser vital, criador, prazeroso, para ser apenas um meio de subsistência.

As ações cotidianas podem, portanto, ser um campo de desenvolvimento criador e transformador, como também podem ser campo de alienação, onde há espaço para mediocridade e valores como o individualismo, a neutralidade e a competição, reforçados pela estrutura capitalista de organização social.

É com esse entendimento e a partir dessas reflexões que buscamos conhecer o que significa Projeto Político-Pedagógico para os diretores da Rede Municipal de Ensino de Criciúma; saber se as escolas municipais têm seu projeto e como se dá o processo de construção e vivência do projeto; desvendar entraves e desafios da prática cotidiana e conhecer quais os fatores que favorecem a construção de um Projeto Político-Pedagógico, numa tentativa de conhecer caminhos que diminuam a distância entre a teoria e a prática. Procurou-se abordar as questões a partir das experiências vividas nos dias atuais em que, por lei, se exige de todas as escolas a apresentação do projeto.

A opção pelo estudo na Rede Municipal de Ensino fica clara por nossa história como profissional desta rede, cujas experiências nos constituem educadora.

Em relação à escolha da unidade escolar que foi objeto do estudo de caso, optamos pela Escola Reunida Moacyr Jardim de Menezes em razão de ser uma das

escolas em destaque na Rede Municipal pelo trabalho que desenvolve, sendo pioneira em alguns aspectos; ser uma escola de pequeno porte, com pouco mais de cem alunos, com poucos professores e funcionários o que permitiu entrevistar senão todos, mas a maioria; ser uma escola onde é quase impossível pensar nela sem pensar em pais e comunidade.

A opção pelo "estudo de caso etnográfico", como modalidade de pesquisa, resultou do interesse em entender mais profundamente como ocorre o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico em sua complexidade.

Segundo ANDRÉ (1986, p.14 -17) "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (...) se destaca por se constituir uma unidade singular dentro de um sistema mais amplo".

Para a autora, "a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (...) e em educação deve ter uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo" e, ainda, " (...) a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação". Orienta que a escolha do método etnográfico deve ser usado quando:

Se deseja conhecer profundamente essa instância em particular em sua complexidade e em sua totalidade; ⁽³⁾ quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; ⁽⁴⁾ quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e ⁽⁵⁾ quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (1995, p.52).

A citação retrata a intenção desta proposta de estudo, que exigiu muito tempo e sensibilidade, tanto no trabalho de campo, como na interpretação dos dados. Segundo ANDRÉ :

Uma das grandes vantagens do estudo de caso é sua capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua dinâmica natural. Isso vai exigir um longo período de permanência no campo e uma boa aceitação pelos

participantes, o que requer tempo disponível e muita sensibilidade no contato e nas relações de campo. (1995, p.52).

Os estudos de caso, segundo a autora, têm algumas características específicas, dentre as quais se destacam:

- Visam à descoberta. Mesmo que parta de alguns pressupostos básicos, o investigador estará atento a novos elementos que possam surgir como fundamentais durante o estudo.
- Enfatizam a interpretação do contexto. Um dos princípios básicos é levar em conta a situação atual do objeto de pesquisa no momento em que está ocorrendo, considerando a trajetória e as condições de infra-estrutura nos aspectos físicos, administrativos e de recursos humanos.
- Buscam retratar a realidade de forma completa. Procuram desvendar as múltiplas dimensões do problema, sempre focalizando-o num todo.
- Usam variedade de fontes de informação. Exigem variedade de informantes e de situações vividas, que mostram diferentes aspectos da mesma situação problema.
- Revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas. Permitem o relato da experiência do pesquisador durante o estudo possibilitando ao leitor perguntar-se: O que poderei aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística ocorre porque permite associar dados encontrados no estudo com os dados, que são frutos da experiência pessoal do pesquisador.
- Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Permitem a divergência de pontos de vista sobre a mesma situação problema e o posicionamento do pesquisador quanto à questão.
- Utilizam forma e linguagem mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Permitem a apresentação de dados com uma variedade de formas como: colagens, dramatizações, slides, desenhos, discussões, mesas redondas, etc. Os relatos têm, geralmente, estilo informal,

narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, descrições, citações e exemplos.

Visando a auto-avaliação quanto à capacidade de utilizarmos este método, procurou-se conhecer quais as habilidades exigidas de um pesquisador que se propõe a utilizá-lo. Segundo ANDRÉ (1986, p.17) estas são as habilidades essenciais: "(...)" ser capaz de tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometido, disciplinado, sensível a si mesmo e aos outros, maduro e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais." Além das qualidades pessoais deverá ter a capacidade de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente.

Embora as habilidades exigidas sejam rigorosas, sentimo-nos em condições de utilizar o método, pois acreditamos que os desafios dão sentido à vida.

O estudo foi desenvolvido em quatro fases distintas. Na primeira fase realizou-se a revisão bibliográfica do assunto e das categorias teóricas: autonomia, participação e cotidiano; na segunda foram estabelecidas as categorias de análise e elaborado o questionário (anexo I), que foi aplicado com os diretores da rede, e iniciada a análise e discussões das respostas; na terceira, foi feita a escolha da escola, a coleta e a análise dos dados.

A partir da revisão bibliográfica foi possível dimensionar o objeto de estudo. Inicialmente, selecionamos os autores, tendo um pouco de dificuldade, pois são poucos os referenciais específicos sobre Projeto Político-Pedagógico. Os autores pesquisados, de maneira geral, apontavam para as questões referentes à participação, à autonomia e às relações do e no cotidiano. Contactamos a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, expusemos nossa intenção e participamos da reunião mensal do mês de setembro de 1999. Na reunião, conversando com os diretores, explicamos o objetivo do estudo e a maneira como se desenvolveria, deixando-os à vontade, pois não havia necessidade de se identificarem, como não havia a obrigatoriedade de responderem o questionário.

Dos 69 diretores da rede, 50 estavam presentes e 100% responderam o questionário.

O trabalho possibilitou visão da representação que os diretores da rede têm do Projeto Político-Pedagógico. No mês de novembro de 1999, começou o trabalho com a direção da escola. O fato de ser bem conhecida pelos docentes, facilitou muito o nosso trabalho, tanto na pesquisa com os diretores como, também, no estudo de caso.

Para realizar o estudo, enfatizamos a abordagem qualitativa, sem deixar de lado alguns dados quantitativos importantes. Conforme ANDRÉ (1995, p.24) “não podemos perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. O número ajuda a explicar a dimensão qualitativa”. Mesmo não representando o fator mais importante, os dados quantitativos, ilustraram ou respaldaram os aspectos qualitativos. Iniciamos a coleta de dados qualitativos e quantitativos analisando todo o material escrito existente na escola, como livros de ata, documentos da secretaria, jornais, material produzido pelos alunos, visando a conhecer a história da escola e apreender a realidade a partir desses documentos. O roteiro das entrevistas foi organizado com perguntas semi-estruturadas e individuais (anexo II), que foram a principal fonte dos dados qualitativos.

Durante os meses de maio e junho de 1999, foi feito o acompanhamento das reuniões pedagógicas e reuniões de pais e, de outras atividades desenvolvidas pela escola, como entrega de boletins e homenagem às mães, objetivando observar, no dia-a-dia, como aconteciam as discussões e encaminhamentos das ações pedagógicas e administrativas.

Simultaneamente foram realizadas as entrevistas individuais com todos os professores, direção, quadro administrativo e funcional da escola, alunos, membros da APP³, ex-diretores e professores, complementando o conhecimento histórico, iniciado com a análise dos documentos e obtendo os dados que possibilitaram apreender a realidade da escola e auxiliaram na busca das respostas às indagações feitas.

Agindo assim, respeitou-se a recomendação de Judith Dauson citada por ANDRÉ (1995, p.56-57), que “recomenda o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas”.

³. Associação de Pais e Professores.

As entrevistas foram todas gravadas e os entrevistados autorizaram o uso do material. Foram vinte e uma entrevistas, totalizando trinta e duas horas de gravação, além de duas reuniões pedagógicas, uma delas com a participação da APP e uma reunião de mães (madrinhas de turma), totalizando oito horas e trinta minutos de gravação.

No mesmo período, concomitantemente, transcrevemos as gravações. Depois de transcrito, o material das gravações foi lido e codificado e os dados foram compilados e analisados. Depois de ler e reler, foram destacados os trechos mais significativos para a pesquisa e agrupados por temas ou subtemas que possibilitaram estruturar a redação e construir as análises teóricas.

No decorrer desta etapa, ficamos em permanente contato com a escola e com a Secretaria de Educação buscando outros dados.

Querendo compreender a gênese da construção de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas brasileiras e como se vem dando essa construção nas escolas, no primeiro capítulo, destacamos a relevância dos movimentos educacionais, que foram fundamentais para que a nova LDB incorporasse a exigência do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, conceituamos Projeto Político-Pedagógico e as categorias teóricas que o permeiam, autonomia, participação e cotidiano, na escola como instituição social com contradições e crises, apontando as causas da crise desta instituição social nos dias atuais.

No segundo capítulo, enfocamos o Projeto Político-Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Criciúma, o conceito de participação que têm os diretores, e o relacionamos com a formação acadêmica dos docentes.

O terceiro capítulo, trata da Escola Reunida Prof. Moacyr Jardim de Menezes e a consolidação do seu Projeto Político-Pedagógico, apresentando e discutindo os resultados do estudo de caso, apontando a concepção de Projeto Político-Pedagógico que tem essa unidade escolar, quais os entraves e os aspectos que favorecem a construção e consolidação de um Projeto Político-Pedagógico.

E finalmente, provisoriamente, encerra-se este relatório, tecendo considerações finais a respeito de todo o caminho percorrido, apresentando algumas considerações finais a respeito do tema.

CAPÍTULO I

1. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR: RESULTADO DE UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS EDUCADORES.

A idéia de Projeto Político-Pedagógico deve ser entendida no contexto de um movimento educacional que ganhou força, principalmente, nas duas últimas décadas, liderado por educadores comprometidos com a construção de uma sociedade com mais igualdade e justiça social.

1.1. Os Movimentos Educacionais e seus reflexos na educação: a nova LDB e o Projeto Político-Pedagógico.

Alguns educadores, ao longo da história da educação brasileira, vêm resistindo ao modelo de escola que auxilia na manutenção das desigualdades sociais. Lutaram e lutam para construir escolas mais dinâmicas, eficazes e eficientes, no sentido da redução das desigualdades sociais.

Embora a escola, ao longo de sua história, tenha colaborado especialmente no sentido da reprodução do *status quo*, no qual a manutenção das desigualdades sociais é necessária, também é certo que a socialização do conhecimento que a escola propicia, tem papel contraditório. Como nos mostram os estudos apresentados por PETITAT (1994, p.22): Alunos e professores não são receptores passivos e apresentam diversas formas de resistência. É a contradição gerada na escola, que, de um lado, limita algumas perspectivas e, de outro, permite o acesso a saberes que podem promover novas formas de pensar e agir, ou seja outras concepções.

No Brasil, a partir de 1979, com a anistia política, mas principalmente a partir de 1982, com as eleições diretas para governadores de estados, criou-se um clima de discussão e movimentação teórica, principalmente, no campo educacional.

Como resultado da movimentação, em 1988, é apresentado pela sociedade civil organizada um novo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, identificado como PL 1.258- A/88 que passou a receber inúmeras emendas que provocaram intermináveis discussões. Segundo Bollman:

A construção da nova lei inaugurou um processo democrático sem precedentes na história da tramitação de projeto de educação no Brasil. Porém, em 1991 foi considerada pelo então ministro da educação Prof. Goldemberg como projeto corporativista e detalhista. (1997, p.162).

Embora houvesse clima de liberdade e de movimentação teórica na sociedade civil, a atitude do ministro demonstra que o governo não havia acompanhado a mudança de postura e mentalidade progressista de muitos dos intelectuais e educadores brasileiros.

Ainda, segundo a autora, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro, apresenta ao Senado Federal, paralelo à construção democrática das forças progressistas, um outro projeto que se contrapunha ao projeto em tramitação.

A Lei 9394/96, baseada na proposta de Darcy Ribeiro, foi aprovada em dezembro de 1996 desconsiderando-se milhares de assinaturas contrárias e, particularmente, desconsiderando um projeto construído de forma democrática pela sociedade brasileira.

O texto aprovado, segundo a autora, reduz os mecanismos de controle social das instituições privadas de ensino, não garantindo, no ensino superior, a indissociabilidade do ensino, pesquisa, extensão e a articulação com outros níveis de ensino. Dessa forma, desconsidera a carreira universitária, e ainda:

- Reduz a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura plena.
- Reduz a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e médio, com educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores.
- Desautoriza o Conselho Nacional de Educação a tomar decisões caracterizando-o como assessor do Ministério da Educação, retirando do

âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação.

- Expressa uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental, nem dá conta de prover padrão unitário de qualidade em todos os níveis.

Não se pode ignorar a história política e econômica deste momento no Brasil, marcado pelo fenômeno da globalização de todos os setores da vida social, tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país, pois, entende-se que o motor da vida social é o mercado e não mais a administração política.

Esse fenômeno vem no bojo de um movimento mais amplo que tem levado o país a se desvincular cada vez mais da tradição política européia e a aproximar-se mais ao modo norte-americano de gerenciamento do poder e da vida social.

Vale ressaltar, no entanto, que a sociedade civil brasileira não é articulada como a sociedade civil americana; no Brasil, durante seus quinhentos anos de colonização européia, o Estado assumiu papel preponderante na condução da vida da própria sociedade, que desarticulada e fragmentada, acaba manipulada por grupos mais poderosos.

Entregar às leis do mercado a condução da história, pressupõe, no mínimo, universalização de igualdade entre as pessoas, realidade, que está longe de acontecer no nosso país.

No entanto, a nova LDB abre perspectivas de mudanças que poderão transformar a educação do país, desde que se consiga criar mecanismos de controle social que superem a letra da lei, pois é no cotidiano que se encontram as possibilidades de mudança.

A lei por si só não muda realidades e transforma escolas em instituições competentes, num passe de mágica. As idéias, em educação, são de fundamental importância, mais do que em qualquer outro campo de ação; no entanto, se não forem postas em prática, só servem para o debate prazeroso e para a compreensão, mas não geram transformação, são letra morta.

A transformação só acontecerá se, junto às idéias, conseguirmos encontrar formas de transformá-las em ação.

É importante dar destaque para a legislação, no que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico, apesar de termos a compreensão, de que as leis só se efetivam pela ação daqueles que no dia-a-dia dão vida a elas, assim como as modificam e as transformam. No cotidiano das unidades escolares é que as leis se reforçam ou se modificam, porque no papel, são apenas letra morta.

A nova LDB se refere a esse assunto no Título IV, onde define o papel do estabelecimento de ensino, no seu artigo 12, inciso I:

“os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

“I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;”

O artigo 13, incisos I e II, define claramente o papel dos docentes e têm a seguinte redação:

“ I- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;”

“II- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;”

E ainda, no seu artigo 14, incisos I e II orienta que os sistemas deverão definir suas normas de gestão democrática:

“os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes;”

O pensamento educacional brasileiro refletido na nova LDB, pela primeira vez, vê o planejamento como fundamental para a implementação dos processos pedagógicos, sobrepondo-se ao regimento, no texto da lei.

A Lei do Sistema Estadual, pela Resolução 17/99 do CEE¹-SC, datada de 13 de abril de 1999, estabeleceu as diretrizes para elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Educacional de Santa Catarina, definindo no capítulo IV, artigo 8^o, 31 de dezembro de 1999, o prazo final para aprovação do Projeto Político-Pedagógico.

Seria ingenuidade atribuir às leis a potencialidade ou mesmo a força para provocar uma revolução da educação no país, porém a lei poderá criar contextos de relações estruturais de transformação. Assim nos fala IVANY PINTO:

Existe uma distância entre a lei formulada e o real. Na escola – “organização complexa”, “regida pelo princípio da contradição” (Tratenberg, 1978) - as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua própria. Os atores sociais relacionam-se com dinâmica e interpretações sociais desenvolvendo suas práticas. A implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema - a escola – ocorre nas relações institucionais, na intersecção do poder, conhecimento e cultura, e é constitutiva das práticas sociais dos atores. (1997, p.16).

Portanto, a importância da legislação será sempre relativa ao conteúdo nela inscrito por seus atores sociais, ou seja, a lei será a nossa ação de acordo com a compreensão que dela tivermos.

1.2. Projeto Político–Pedagógico: Conceitos e Discussões.

A escolarização básica para todos é fundamental para que se possa pensar uma sociedade igualitária e com justiça social. Ela permitirá àqueles que dela se beneficiam, maior possibilidade de escolha do que pretendem fazer, participação mais consistente na construção do futuro coletivo e a possibilidade de continuar a aprender, sendo assim essencial, para que se possa lograr algum êxito na luta contra desigualdades de toda a ordem.

¹ Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

².Artigo 8 – O prazo final para as escolas aprovarem seu Projeto Político-Pedagógico é o dia 31 de dezembro de 1999.

Porém, para transformar a escola, é necessário transformar as relações nela existentes, é preciso planejá-la de uma nova forma, dialógica, participativa, enfim, integrada com a realidade de seus educandos. A luta dos educadores acaba resultando em uma nova forma de pensar e organizar a escola e que tem como base o Projeto Político-Pedagógico que se abre como uma possibilidade de transformação da educação. Santiago, no entanto, alerta:

Apesar da expressão Projeto Político-Pedagógico ter se tornado comum nos últimos anos, observa-se nas práticas pedagógicas, que o esforço dos educadores no sentido de conduzir propostas que identifiquem a escola como espaço de exercício da cidadania, cumprindo sua tarefa de construção/veiculação de conhecimentos em processo de equidade social, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica. (SANTIAGO, 1996, p.163).

Para que um Projeto Político-Pedagógico saia do discurso e do papel, faz-se necessária uma ação coletiva e conjunta de todos os envolvidos³ no processo, abrindo espaço para o ato criador e inovador no cotidiano. Não poderemos afirmar que uma escola ou instituição tem um Projeto Político-Pedagógico, onde há os que escrevem, outros que executam e aqueles que avaliam e concluem, ou seja, onde se mantém a divisão entre os que pensam, os que executam e os que julgam, reforçando, assim, a exclusão do acesso, domínio e abandono da prática intelectual.

Importante é clarificar o que compreendemos por Projeto Político-Pedagógico. Para defini-lo apoiamo-nos em autores como: Veiga, Gandin, Saviani, Paulo Freire e, com base em suas idéias desenvolvemos as reflexões.

O Projeto Político-Pedagógico, hoje uma necessidade por determinação legal, contida na LDB e na legislação estadual, e tema de discussão de educadores em todo o país, precisa ser entendido.

Com o Projeto Político-Pedagógico, referimo-nos a um novo projeto escolar que tenha a questão da educação e do ensino como baliza norteadora do processo.

³. Direção, pais, professores, alunos, funcionários e comunidade.

As questões tecnoburocráticas e administrativas devem estar em função da educação e do ensino, como determina o art. 7^o da Resolução Estadual n. 17/99.

Na prática escolar, existe grande dificuldade de compreender a necessidade de planejamento e muito mais dificuldade, ainda, de torná-lo real e com vida.

Como afirmou Paulo Freire (1993): " Projeto é a marca da liberdade humana", de querer mudar e transformar a realidade natural e social existente; trata-se de vislumbrar um futuro ainda não existente, mas possível de se tornar realidade. Trata-se, portanto, de vislumbrar um futuro pensado e desejado. Algo construído com muito trabalho e empenho de todos em torno de um projeto comum.

Segundo Veiga, no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio do passado do verbo *projicere* que significa lançar para diante.(1996, p.12). Projeto, portanto, é planejar o que se tem a intenção de fazer. Pensar o que temos, lançando-nos adiante para buscar o possível.

Projeto é algo amplo. É um conjunto de ações e intenções que visam estabelecer a superação de dificuldades e obstáculos do presente e atingir metas a curto, médio e longo prazo.

Freqüentemente se confunde **projeto** com **plano**. Certamente o plano diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do projeto, mas não é o todo do projeto.

Não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Mas são insuficientes, pois em geral o plano fica no campo do instituído, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo o discurso oficial em torno da "qualidade", e em particular, da "qualidade total". Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra realidade.

Mas quando se trata de Projeto Político-Pedagógico, não basta conceituar projeto. É preciso também caracterizar o político-pedagógico e, nesse sentido as ações não são quaisquer ações, mas ações pensadas e articuladas socialmente no sentido mais amplo.

É preciso definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para que possam cumprir seus propósitos e sua intencionalidade. Diz

7 – Resolução Estadual 17/99 – Artigo 7º - O Projeto Político- Pedagógico terá a questão da educação e do ensino como baliza norteadora do processo e as questões tecnoburocráticas e administrativas deverão estar em função desta.

Saviani (1983, 93): “A dimensão política só se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especialmente pedagógica.”

Há projetos e projetos, o que os diferencia é exatamente a dimensão política e pedagógica, diferentes, porém indissociáveis.

Segundo Gandin (1999), há necessidade de distinguir-se o Projeto Político do Projeto Pedagógico. O segundo depende do primeiro, embora formem uma unidade.

O Projeto Político define o tipo de sociedade e cidadão que a escola deseja ajudar a construir, e o Projeto Pedagógico firma o ideal de sua prática para dar significado ao esforço desencadeado. Sendo assim, diferentes instituições poderão buscar a construção de uma sociedade com o mesmo perfil de ser humano, sem perder sua especificidade institucional.

O Projeto Político-Pedagógico requer então a definição dos fins. Todos os envolvidos no processo precisam clarificar que sociedade e que homens desejam formar.

Segundo VEIGA:

O projeto político-pedagógico ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição clara de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadãos que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (1996, p.17).

Portanto, o projeto só é político-pedagógico quando busca alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, não descritiva ou constitutiva, mas construtiva. Por isso, não se trata de qualquer intencionalidade, mas de intencionalidade coletiva, que foi amplamente discutida, num processo de reflexão e discussão dos problemas da escola. É uma tomada de decisão diante da realidade natural, social e humana, e nesse sentido, sempre um processo avaliativo em relação ao existente. Avaliar o que está posto (para negá-lo ou afirmá-lo) com base em percepções, informações, análises, deduções, intenções, etc. Por isso, a necessidade de se

analisar o projeto do ponto de vista de sua intencionalidade, ou de sua ideologia, pois todo o projeto traz em si uma concepção de homem e de sociedade, mesmo quando afirma ser neutro ou não-ideológico. Já nos disse Eco (1991), que eliminar a ideologia é uma atitude ideológica. O Projeto Político-Pedagógico deve explicitar a concepção de ser humano e de sociedade desejável e as tarefas a executar para construir este cidadão e esta sociedade, evitando assim perda de tempo para descobrir a intencionalidade real do projeto, que precisa dizer a que veio de maneira transparente. Deve ser ação consciente, tendo em vista o futuro. É da natureza do próprio projeto não se contentar com o presente com o qual convive. O projeto é, em síntese, a maneira de superar o contexto existente, criando o novo pela razão, emoção e ação.

Gandin (1999) aponta as seguintes etapas como importantes para a construção de um Projeto Político-Pedagógico:

A) A construção do marco referencial, que é composto pelos seguintes marcos: marco situacional (descrição da realidade global); marco doutrinal (descrição do que se pretende alcançar neste contexto, incluindo a discussão dos objetivos nacionais, acrescentando outros que atendam à realidade da escola, comprometendo-se e reforçando a função social da escola); o marco operativo (definição das ações para atingir os objetivos).

B) A etapa do diagnóstico: comparação entre o ideal (o que desejamos) e o real (situação atual). Implica analisar a situação, levantando todos os indicadores pessoais da equipe pedagógica e dos alunos, comparando os dados dos alunos, se possível com outras escolas, cidades e estados; fazer levantamento das condições materiais e financeiras; examinar o entorno da escola e as possibilidades deste trabalho ser enriquecido pela comunidade; verificar quais as causas dos fracassos e dos sucessos.

C) A etapa da programação: proposta de ação (definir as ações para concretizar os objetivos), implicando a escolha das estratégias, o levantamento dos pontos fracos e fortes da escola, na verificação do que é possível realizar sem apoio, identificação dos pontos que necessitam do apoio externo, estabelecendo as prioridades e o esforço necessário para equacioná-los, e ainda a definição do cronograma e dos espaços.

Essas etapas podem sobrepor-se e devem sempre ser acompanhadas e avaliadas lembrando o que nos diz NEVES, “a avaliação que tradicionalmente tem sido usada apenas para constatar situações, deve assumir característica de recurso pedagógico-administrativo que impulsiona ações para corrigir e aperfeiçoar o projeto”.(1996, p.111).

Em síntese um projeto só pode ser considerado Político-Pedagógico, quando retrata, pela identidade, a filosofia de trabalho da escola e sua missão, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os objetivos que deseja alcançar, as ações que serão realizadas para atingir o ideal proposto, e principalmente, pela sua autonomia, exercida pelo atendimento das necessidades e das características de seus alunos e da comunidade, sem deixar de estar inserido no sistema nacional de educação, realçando o papel de mediação da escola.

Com base nesses conceitos, é importante também alinhar alguns pontos essenciais relacionados à construção de um Projeto Político-Pedagógico, apontados por FERREIRA DO VALE (1999, p.69 -76), com os quais concorda-se:

- A) A formação inicial do professor é fundamental neste processo, pois é necessário um professor com consciência de que a escola fundamental e média é o único espaço cultural possível para os filhos das camadas populares. Sem uma formação inicial, que dê uma base mínima de conhecimento com qualidade numa determinada área, qualquer processo de educação continuada não surtirá o efeito desejado. O Projeto Político-Pedagógico mais do que nunca terá que concretizar qualidade para quantidade, porque não basta qualidade para poucos, é preciso qualidade para muitos. Este Projeto quando dirigido à formação do educador terá que se estruturar em torno de uma educação com forte componente científico e tecnológico ligado a uma cultura humanizante que potencialize o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos.
- B) Em tempos de globalização, parece contraditório, mas o educador precisa ser educado para compreender que nada é imutável quando as pessoas se organizam como coletivo, transformando as idéias em força prática e entender que as circunstâncias fazem o ser humano, mas o ser humano faz as circunstâncias, num movimento dialético constante.

A exclusão social terá seu fim quando as pessoas e, principalmente, os educadores deixarem de vê-la como algo natural, quando na verdade é consequência da forma como se estabelecem as relações de poder na sociedade. Exigir eficiência e eficácia das nações quando há diferenças imensas no ponto de partida é fazer da competição uma farsa e da qualidade um embuste. O neoliberalismo é “um capitalismo sem escrúpulos”. Essa lógica social considera valores como a dignidade, solidariedade, justiça social, companheirismo, participação, transparência, decência, que são essenciais para a formação dos jovens, como algo irrealizável na prática. No entanto, esses valores aliados ao domínio do conhecimento científico e tecnológico gerariam um novo aluno, comprometido com a construção de uma nação autônoma e um mundo justo. É preciso pensar um Projeto Político-Pedagógico coletivo que leve em conta o processo de apropriação do conhecimento sistematizado e que, a partir da realidade do aluno, utilize métodos pedagógicos vivos, que possibilitem a este se tornar um contemporâneo de seu tempo, vivendo seu tempo e sua cultura intensamente, sem fugir da realidade, e que divida com os outros a tarefa de pensar soluções criativas para os problemas vividos com competência, determinação e discernimento

- C) Um Projeto Político-Pedagógico legítimo terá como seu centro o processo de formação do aluno, sendo este o critério básico para determinação e escolha de qualquer ação.
- D) O Projeto Político-Pedagógico precisa ser construído sem destruir o respeito entre docente e o aluno, docente e docente, docente e administração escolar, mas rompendo com o autoritarismo docente e o autoritarismo burocrático da organização escolar. Para cultivar o respeito duas ações são imprescindíveis:
- Construir uma prática pedagógica centrada na participação, no ensino solidário, na análise da realidade vivencial do aluno e sua prática social, incorporando a tecnologia existente no ambiente escolar e revendo os critérios de avaliação.
 - Romper o centralismo burocrático, caminhando para a autogestão das escolas centrando a avaliação da ação educativa na formação do aluno e no Projeto Político-Pedagógico.

O mesmo autor apresenta, ainda, alguns problemas e limites que o tornam pessimista diante do atual contexto político e social. Ei-los:

- O forte individualismo imperante no atual sistema social, refletindo-se nas instituições e dificultando a criação de uma vontade coletiva.
- O autoritarismo, cuja origem remonta ao Brasil colônia, reforçado pela cultura escravista, retomado após a República da espada, pela aristocracia rural da República Velha, posteriormente, recolocada com a ditadura getulista, com o populismo, que, após a queda de Getúlio Vargas, foi incapaz de transformar-se em popular, cedendo lugar ao golpe militar de 1964, continuando assim a tradição autoritária até aos nossos dias. A tradição é tão forte que qualquer gestão democrática é logo desqualificada como fraca e inoperante.
- A cultura da desigualdade gerada pelo sistema hegemônico, faz parte do senso comum. As diferenças sociais são consideradas “naturais”, cabendo a cada um encontrar suas formas de sobrevivência. A competição é o mecanismo ideal para estimular o individualismo e a ideologia do sucesso.
- Centralização das decisões e da alocação de recursos fortalece a verticalidade perpetuando a subordinação pela cultura organizacional burocrática descentralizando apenas a execução.
- A tendência de comparar a escola a uma empresa gera uma preocupação em atingir resultados a qualquer preço. O cidadão é substituído pelo cliente, e o produto será comprado e não conquistado como direito do cidadão e dever do Estado.
- As normas, currículos, programas, determinações, etc. impostas pela tendência centralizadora, burocrática e autoritária geram resistências notáveis às mudanças, criando a consciência clara de que o que é imposto, não deverá ser aceito. De forma geral, a indisciplina, o desrespeito e a agressão resultam da não-participação discente.
- A desmobilização dos educadores provocada pelas constantes reformas que exigem interpretação, análise e compreensão desviam os docentes de sua função maior, o ensino e a formação do aluno.

- A exigência de ensino de qualidade, além do atendimento quantitativo feita atualmente pelas camadas populares e médias baixas da população, torna a educação problemática para as estruturas de poder, pois dentro da visão dicotômica é impossível compreender a realidade como unidade da diversidade.

Todas as reflexões indicam a importância de aprofundar, num estudo de caso, o que se entende por autonomia, participação e cotidiano da instituição.

1.3. Autonomia Escolar: O Desejável é Possível?

O dicionário de língua portuguesa define autonomia como:

Faculdade de se governar por si mesmo; ou faculdade de reger (um país) por leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provém da própria organização humana. (Hollanda, 1983, p.136).

Nesse conceito estão implícitas as idéias de sujeito, de normas e de liberdade. Está contida a idéia de um sujeito capaz de propor e conduzir-se por normas aceitas ou sugeridas por ele próprio, compreendendo-se como alguém capaz de exercer sua liberdade de escolha, dadas as alternativas possíveis, ou de criação de situações ainda não existentes.

No sentido etimológico, autonomia significa a faculdade ou capacidade de autogovernar-se. A primeira lembrança que nos vem à mente é liberdade, um valor inerente ao ser humano: o homem nasceu para ser livre, autônomo, não para ser escravo.

No entanto, o ser humano é um ser social, sendo assim essa liberdade deixa de ser absoluta para estar relacionada à autonomia ou liberdade de outros seres humanos, também autônomos e livres. Portanto, a autonomia não é um valor absoluto, mas um valor que se define numa relação de interação social. É construção, é conquista, como fala Gadotti, em seu livro *Escola Cidadã*.

Em nosso país os sistemas educacionais, depois de mais de cem anos de sua criação, inspirados no modelo burguês da revolução francesa, encontram-se num movimento, aparentemente “descentralizador”, onde algumas experiências educacionais inovadoras começam a surgir, rompendo com este modelo centralizador e autoritário. No entanto, ao mesmo tempo, surge uma nova forma de centralização através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as avaliações instituídas pelo Ministério de Educação e Cultura para todo o sistema educacional do país, e essa “descentralização”, também tem significado desresponsabilização do Estado com o financiamento da educação.

Apesar dessas contradições, o pluralismo político vem tornando-se valor universal, o que possibilita nova força às ações autônomas. Cresce, de um lado, a globalização da economia e das comunicações e, de outro, a necessidade do poder local democrático, que na história da educação aparece com força inédita.

SILVA (1998, p.59), afirma que poderíamos associar a noção de autonomia à idéia de poder, entendendo-a como a capacidade de influenciar coisas e pessoas de modo a obter sua adesão aos propósitos do sujeito. Desse modo, um sujeito ou uma instituição só podem considerar-se autônomos quando tiverem a capacidade de criar e influenciar sujeitos mobilizando-os na construção efetiva de uma idéia ou propósito.

Em nossas escolas essas idéias têm tomado força. Tem crescido o desejo de exercitar esta autonomia, com a resistência dos educadores em aceitar as leis e regulamentos impostos, gerando ruptura, visando à transformação. Afirma Gadotti:

Na história das idéias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, ruptura com os esquemas centralizadores e, recentemente com a transformação social. (1995, p.196).

No Brasil, o termo autonomia, no que se refere à autonomia na educação, está inserido na Constituição de 1988, no seu artigo 206, que estabelece como princípios básicos: “o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão

democrática do ensino público”, princípios que podem ser considerados como fundamentos para a autonomia das escolas.

Atualmente, a nova LDB (Lei n. 9394/96), reforça esta autonomia, quando determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência, entre outras, de “elaborar e executar sua proposta pedagógica (...), articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (...), constituir conselhos escolares com representação da comunidade (...), prestar contas e divulgar informações referentes ao uso de recursos e a qualidade dos serviços prestados”. Na mesma ótica a recém-sancionada lei, estabelece que os sistemas de ensino “definirão as normas de gestão democrática do ensino público da Educação Básica de acordo com suas peculiaridades prevendo a participação de profissionais da educação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e prevendo a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares.

Pensar autonomia na educação e na escola, implica pensar e compreender a escola como uma instituição social com suas contradições.

1.3.1. A Escola como Instituição Social e suas Contradições.

Pensar a escola como instituição, implica pensá-la no seu conceito e na sua identidade como tal. GARAY assim a define:

(...) as instituições e - particularmente as educativas - são formações sociais e culturais complexas em sua multiplicidade de instâncias dimensões e registros. Suas identidades são o resultado de processos de intermediações, oposições e transformações de forças sociais, e não uma identidade vazia ou tautológica da instituição “consigo mesma. (GARAY, 1998, p.111).

A autora, define as instituições educativas como formações sociais e culturais muito complexas, pois a identidade de uma instituição é o resultado de demandas,

lutas, esforços e sacrifícios, um caminho que nem sempre pode ser caracterizado pela transparência, exatamente porque é no cotidiano que se constróem as práticas e nem sempre são evidentes os movimentos feitos. A instituição é algo mais do que anuncia por si mesma. É, uma multiplicidade de instituições e intenções.

Uma das grandes dificuldades que encontramos para explicar e analisar a escola ou as instituições educativas, é oriunda do fato de estarem vinculadas a duas instâncias: à sociedade e o sujeito histórico, que as recriam.

Conhecê-las é um trabalho nem sempre fácil, porque ao mesmo tempo são produtos e produtoras de processo, inscritas na história social e na história singular, ou seja, na história dos sujeitos individuais e dos sujeitos coletivos. Os obstáculos para conhecer a instituição escola, certamente estão ligados a história de suas origens e de sua relação com a sociedade.

Instituição educativa numa sociedade moderna, a escola está vivendo com muitas contradições e algumas crises. Muitas destas crises são desencadeadas por contradições geradas por estruturantes de suas funções e dinâmicas, o que faz com que, o que é anunciado como meta institucional, aparecendo como necessidade, se torne impraticável.

FRIGOTTO (1993, p.67) nos aponta para as formas de superação efetiva da crise institucional que, necessariamente, passa pela superação da crise social, pois a crise institucional não é causa, mas consequência:

(...) a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos, somente se dará de forma efetiva na medida em que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe.

Essa crise está representada na escola pela cisão de uma instituição em duas: instituição pedagógica (espaço do aluno) e instituição de trabalho (espaço do docente).

A contradição separa e opõe termos unidos por uma relação de necessidade, sem os quais a instituição não sobrevive como instituição educativa. Para cumprir sua função, a instituição precisa do vínculo positivo do docente-aluno, ao mesmo tempo em que a forma de organização do trabalho das instituições educativas transformam o ensinante e o aprendente em executores de tarefas fragmentárias e, o docente movido pela motivação do emprego /salário.

Uma instituição que estabelece como meta alcançar a autonomia, promover a criatividade e a iniciativa, promover o compromisso e a responsabilidade e não o exercita, não poderá torná-la possível. Para alcançar a autonomia, em conformidade com FRIGOTTO (1993, p.71), o “educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem”.

A pedagogia deve ajudar o indivíduo a desenvolver o máximo de sua capacidade de reflexão, a pensar por si próprio, ou seja, tornar-se autônomo, mas deve fazê-lo num cenário institucional, cuja cultura reprime a individuação como condição de sua constituição. Sendo assim, a instituição tem como base para a construção da sua autonomia um indivíduo sem autonomia.

Diz GARAY:

A constituição de uma instituição (institucionalização histórica) determina fronteiras, mais ou menos precisas, mais ou menos permeáveis, entre o dentro e o fora; decide sobre os indivíduos que a integram, sobre os estranhos; recebe mandatos e demandas; demanda por sua vez, gera projetos, planos e programas; edifica uma estrutura organizativa, instala procedimentos e rotinas; favorece ou obstaculiza processos de mudança gera mecanismos e modos de regulação de conflitos; apoia-se num aparato jurídico normativo. (1998, p.121).

A autora explicita, com muita clareza, como se produz a cultura institucional, que se apresenta, segundo ela, como um sistema de valores, ideais e normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico ou técnico). As instituições, inclusive a escola, são formadas a partir de uma sociedade, ao mesmo tempo que expressam essa sociedade. Vivem o paradoxo. Vive-se trama de relações, em que os sujeitos

participam intervindo e instituindo-as simultaneamente, tornando-se fonte de tensão, mal-estar e disputas constantes. Todas estas questões perpassam a discussão sobre autonomia na escola.

1.3.2. Crise da Escola Atual. Quais as causas apontadas?

Apenas falar sobre a crise da instituição social chamada “escola” é desnecessário, pois todos de uma forma ou de outra tem apontado e falado sobre a crise, mas certamente necessário se faz falar das causas da crise, buscando encontrar saídas ou formas de superação.

BUSMANN cita uma das razões da crise dizendo:

Historicamente, a administração da educação no Brasil em nome da racionalidade tem oscilado entre as ênfases da burocratização, da tecnocracia, da estrutura escolar e da gerência de verbas, em maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos. O modelo tecnicista apoiado em paradigmas positivistas da ciência, que reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade de forma fragmentada, entrou em crise e não responde mais as demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas. (1996, p.41).

Segundo a autora, a crise da escola está intimamente ligada à mudança do modelo econômico, sendo assim, hoje está ocorrendo um desajuste da escola em responder às demandas de formação que o modelo está exigindo.

A ordem simbólica e unívoca que estruturou as funções e a vida institucional da escola, por mais de um século, foi rompida e perdeu a sua legitimidade, porque os sujeitos estão mais abertos à imaginação e à criatividade, permitindo-se ressignificar e criar novas simbolizações, e como consequência, as sociedades hoje estão mais abertas. No entanto, esses sujeitos encontram-se unidos a instituições, das quais dependem. Essas instituições podem facilitar ou dificultar o acesso a autonomia. Segundo GARAY (1998, p.132), essa é a principal razão da crise da educação e da escola.

Gandin (1999) aponta três causas fundamentais por que a escola não está cumprindo seu papel, ou seja, não está contribuindo para construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, ou que contribua para a inclusão e não para a exclusão da maioria dos que nela ingressam.

A primeira grande causa, apontada por ele, é a natureza mesma da escola, natureza aqui entendida como a razão pela qual os homens criaram a instituição escola. A escola surge com o objetivo de reproduzir os valores da sociedade para integrar os mais jovens na cultura das gerações mais adultas.

Da mesma forma, BUSSMANN e GARAY afirmam que a indefinição ou mudança do modelo econômico e social gera a crise da escola. Gandin afirma que população, ora entende que o papel da escola se liga ao desenvolvimento econômico, tanto global como regional, e principalmente busca a capacitação para um emprego, pensando na garantia de sobrevivência; ora liga o papel da escola à formação de cidadãos, acreditando que se bem educadas saberão respeitar o outro e o que é coletivo, saberão decidir por si o que é melhor para todos, fazendo assim as melhores escolhas autonomamente. Como definir claramente o papel da escola se essas questões se contrapõem? Eis a questão crucial.

Nos períodos em que os valores sociais não estão claramente definidos dentro de determinada sociedade, a escola, que tem função reprodutora estará em crise. A população tem intenções diferentes, buscando resultados diversos para a mesma instituição.

A sociedade atual não tem hierarquia de valores que seja aceita pela maioria. E a escola, que tem a função de reprodução dos valores vigentes na sociedade, vive uma crise quanto ao seu papel social. Acontece o desencontro entre ter que assumir “algo” sem saber de fato o que é este “algo”.

A segunda grande causa da crise é a universalização da escola. Quando o autor se refere que todos vão à escola, não está afirmando que 100% da população que necessitam da escola estejam freqüentando. Refere-se às campanhas governamentais que apregoam que todos têm direito à escola, e ao esforço realizado nos últimos anos, que tem possibilitado aumentar o acesso a escola, o que podemos comprovar estatisticamente.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP),⁵ a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental cresceu de 86,1% em 1991 para 95,8% em 1998. A presidente do INEP informa que esta taxa retrata o percentual das crianças entre 7 e 14 anos que estão matriculadas em escolas públicas e privadas de ensino fundamental, e afirma: “O Brasil está perto de garantir a universalização do ensino fundamental.”

Os dados do INEP apresentam, também, a regressão da taxa de analfabetismo que caiu de 12,2%, em 1991, para 6% em 1997, na faixa etária de 15 a 19 anos; de 12,2% para 7,1% na faixa etária de 20 a 24 anos e de 12,7 para 8,1% na faixa etária de 25 a 29 anos, sendo que a redução foi mais expressiva na população feminina reduzindo de 9%, em 1991, para 4%, em 1997, na faixa etária de 15 a 19 anos. Na faixa de 20 a 24 anos a redução, neste mesmo período, foi de 10,5% para 5,5%, e na faixa etária de 25 a 29 anos a queda foi de 11,5% para 6,4%. Apresentam, ainda, melhoria nas taxas de transição do ensino fundamental, apesar de continuar alta a distorção idade-série (46,7%).

Essa grande conquista, por sua vez gerou conseqüências que alimentam a crise da escola:

O aumento do número de alunos, sem aumento significativo dos recursos destinados à educação, resultou em professores mal pagos, péssimas condições de trabalho, burocratização do trabalho do professor para que haja unidade, uma vez que não há mais espaço para o pensar em função do número excessivo de aulas que o professor assume para garantir a sobrevivência, entre outros aspectos.

A organização da escola continua a mesma, ou seja, a escola não se reestruturou para atender a toda a população que necessita dela. Seus professores continuam falando o tempo todo, os alunos são avaliados por notas resultantes de provas aplicadas para verificar aprendizagem de conteúdos pré-estabelecidos, que também não se modificaram em nada, ou seja, a escola continua organizada para atender a 20% da população que, a rigor, não necessita dela.

Outra, conseqüência, apontada pelo autor, é um aspecto muito positivo, que é o desejo de participação e a consciência de que as ações isoladas não trazem resultados satisfatórios, alimenta a crise na medida em que a escola desconhece

⁵ Site : INEP NOTICIAS , 06 de setembro de 1999.

processo de construção participativa da prática. Nestes novos tempos é imprescindível uma nova prática. A escola precisa tornar-se construtora e não apenas reprodutora do pensamento.

Para superar a crise da instituição escola, GARAY (1998,119) sugere à sociedade superar a crise de valores sociais, mas nessa tarefa a escola ocupa um lugar especial, “por seu sentido de matriz e matrizante dos modelos de pensar ou não pensar; por sua capacidade de buscar a verdade e instaurar a cognição abrindo fronteiras para o interrogar-se e questionar-se a si mesma.”

A participação da escola nas decisões do seu caminho pode ser importante e fundamental, pois a prática e a reflexão em relação a essas ações desenvolvidas, com o tempo poderão sedimentar um novo projeto social global.

1.3.3. A Autonomia da Escola.

Ao discutir autonomia na escola, é importante, além de entender a escola como instituição social com todas as contradições e crises vividas nos dias atuais, colocar como questão fundamental e importante, alguns elementos como a relação dos professores no percurso, pois SILVA (1998) diz que a maioria das propostas apresentadas em relação à questão, foram insuficientes para o entendimento do problema, apesar de avançarem. Ele cita Abramo⁶, Motta⁷ e Gadotti, nas obras *Uma escola para todos: Caminhos para autonomia escolar e Escola Cidadã*,⁸ pois pelo que deixam transparecer, os autores acreditam que uma estrutura adequada do sistema e da unidade escolar levará à autonomia. Afirma:

⁶ Claudio Weber Abramo propunha que as escolas fossem transformadas em cooperativas de professores, que passariam a receber verba do Governo “por escola e não por professor”. Propõe, ainda, uma forma de remuneração das escolas com base no sistema “per capita”, ou seja, por aluno existente. Ele próprio reconhece que as sugestões são fruto de “uma concepção educacional, aqui imprecisamente, esboçada em suas linhas mais gerais”, mas que tem a pretensão de oferecer “alguma esperança de melhoria para um ensino que a cada dia que passa menos satisfaz a quem quer que seja. (SILVA, 1998, 66 e 67).

⁷ Motta (1992) sugere a existência da autonomia da escola para quando houver mudança radical na forma de organização da sociedade. A autonomia é, assim, via de regra, identificada como autogestão dos trabalhadores de ensino; como autogestão é mudança na estrutura de poder, ao contrário de co-gestão, uma tal autonomia só se viabilizará em uma nova ordem social. (SILVA, 1998,67).

O que cria e mantém uma instituição autônoma é o sujeito que a institui e garante sua existência. Sem sujeito uma estrutura não tem vida e pode, quando muito, ser algo a facilitar ou dificultar a ação de seres humanos concretos que a utilizam. (SILVA, 1998, p.69).

Mas não é possível pensar escola autônoma sem pensar em sujeitos autônomos e, na maioria das vezes, o sujeito é ocultado, fazendo crer que são as instituições que os acolhem e lhes dão vida e não o contrário, que é o sujeito que dá vida às instituições. E sujeito é aquele que possui identidade própria, e identidade é o que nos define como pessoas. É a resposta às perguntas: Quem somos, o que fazemos e por que fazemos? Paulo Freire (1993,93) define identidade dizendo que, “no fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica processual do que herdamos e do que adquirimos.”

Na realidade escolar, ter autonomia, significa ter a possibilidade de construir um Projeto Político-Pedagógico próprio. Um projeto significativo para a própria escola e para a comunidade em que está inserida. É exercício de democratização de um espaço público: é delegar à direção da escola e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de responder aos cidadãos a quem presta serviços. Responsabiliza-se a escola por prestar contas do que faz sem passar a responsabilidade adiante e, ao aproximar escola e famílias, permite uma participação realmente efetiva da comunidade, tornando-a democrática. Essa prática vai possibilitar aos sujeitos que compõem uma unidade escolar, o exercício efetivo da cidadania que, se incorporado e vivenciado no cotidiano, poderá ser transposto para outras instituições sociais.

No entanto, o comportamento competitivo está presente nos discursos e práticas em todas as instâncias, por ser considerado a alavanca do progresso cultural. Assim, apresenta-se nas indústrias como a alavanca do desenvolvimento tecnológico, do mesmo modo que, nas escolas, esse comportamento é considerado com fator indispensável para vencer na vida. O comportamento solidário é determinado na legislação e no discurso e praticado somente no interior das escolas

⁸ Gadotti (1992) elenca nesta obra dez condições essenciais para o surgimento da escola autônoma e pergunta-se sobre que forças poderão construir essa escola cidadã. Sua resposta é: as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade. (SILVA,1998,68).

para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Como conciliar as questões antagônicas? Como entender a autonomia nesse contexto?

NEVES (1996, p.100) fala de uma autonomia operacional, referindo-se a aspectos mais pragmáticos. Aqui, o conceito de autonomia está ligado a critérios de racionalidade: a eficácia (alcance de objetivos definidos) e a eficiência (economia de tempo, recursos humanos, materiais e financeiros).

Uma escola terá racionalidade interna quando selecionar adequadamente os materiais (infra-estrutura física, recursos didáticos pedagógicos), os recursos conceituais (conhecimentos, métodos e técnicas) e financeiros e tiver profissionais competentes e comprometidos.

Uma escola pública terá racionalidade externa quando os resultados alcançados coincidirem com os resultados que as famílias e comunidade esperavam dela, legitimando assim o papel social para o qual foi criada. As duas dimensões de racionalidade são necessárias e interdependentes pela própria natureza da escola.

A autonomia operacional só será exercida pela escola, se a racionalidade externa e interna estiverem intimamente ligadas a três eixos básicos que sustentam a escola: o pedagógico, o administrativo e o financeiro. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico representa a autonomia, pois engloba as duas racionalidades articuladas com os três eixos básicos. É ele que possibilita que a escola tenha voz, concretize sua identidade, ou seja, trabalhe no sentido de conquistar sua autonomia.

Clarear todas essas questões e descobrir que a história não se faz sozinha, é um passo importante para compreender a escola e sua busca pela autonomia.

Nas palavras de Neves:

A Autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico relevante à comunidade e à sociedade que serve. (NEVES, 1996, p. 113).

Assim, a autonomia escolar deve ser entendida como outorga e conquista, abrindo-se aqui um espaço de tensão demonstrado pela autonomia legal ou outorgada e autonomia possível ou conquistada pela ação, apesar do controle e intervenção dos órgãos gestores para garantir a execução de sua política

educacional, estreitamente vinculada aos estrategistas mundiais, como se percebe nas concepções das leis na ordem econômica, social e cultural, ou seja, dos neoliberais.

Trata-se de uma tensão entre a autonomia possível e o controle externo, e tensão entre o comportamento competitivo determinado pela ordem econômica e o comportamento solidário exigido pela população que não tem suas necessidades básicas atendidas.

O processo educativo nos dias atuais é muito complexo. Para compreendê-lo é preciso resgatar algumas questões históricas.

Durante todo o período ditatorial, ao longo de duas décadas (1964-1984), o regime educacional se pautou na repressão, privatização do ensino, exclusão de parcela significativa das classes populares do ensino fundamental de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério com abundante e confusa legislação educacional. Essa situação ainda se reflete significativamente na formação dos docentes que hoje atuam nas redes de ensino.

É compreensível que os docentes se assustem com a possibilidade de tomar decisões no âmbito escolar. Entendem os educadores que há um modelo claro, formal, objetivo e definido, como se o registro formal correspondesse a um trabalho pedagógico, e não acreditam que seja possível construir o seu próprio projeto, porque isso os transformaria em sujeitos ativos de sua própria história.

A autonomia é, portanto, uma categoria densa, que exige alto grau de competência ético-profissional e comprometimento. Por essa razão, não basta outorgar autonomia e investir em infra-estrutura nas escolas se os educadores não forem capazes de exercê-la.

Os educadores responsáveis pela escola, diretor, supervisor pedagógico, professores, necessariamente terão que ter a capacidade de exercer seu papel na construção do processo pedagógico de forma a tornarem-se mais independentes das questões burocráticas.

A dominação no espaço escolar se dá por meio das relações de poder que são expressas nas práticas rotineiras autoritárias e conservadoras dos profissionais

que nela atuam, distribuídos hierarquicamente, e ainda pelas formas de controle existentes na organização escolar.

Além disso, a defesa da autonomia implica discutir velhas questões que envolvem os recursos humanos da educação, ou seja, a reformulação dos cursos de formação, educação permanente, salários dignos, plano de carreira, melhoria de condições de trabalho e questão da ética profissional do educador.

Portanto, a autonomia escolar representa um novo padrão de gestão e relacionamento.

1.4. Participação: Um Meio de Realizar o Desejável.

A construção do Projeto Político-Pedagógico apresenta-se, atualmente, como exigência legal. No entanto, seu processo de construção, não se constitui algo simples, pois exige a participação de todos os envolvidos no processo. Nas palavras de GADOTTI:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p. 579).

Os campos de ação referidos por Gadotti implicam a criação de espaços e formas de organização do trabalho pedagógico que favoreçam a participação de todos os envolvidos no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Para tanto, é preciso discutir um pouco mais sobre vários desdobramentos que envolvem a categoria participação.

Para a construção de uma sociedade com justiça social a participação é questão fundamental.

Gandin (1999) apresenta duas grandes visões sobre participação, esclarecendo que entre uma e outra pode haver uma série de possibilidades.

Na tendência conservadora, que pretende manter tudo como está, participação significa trabalhar, apoiar, colaborar, fazer o que está previsto, dar sugestões, não reclamar, estar presente em tudo o que foi programado pelos superiores, enfim, vestir a camisa. Nessa concepção está contida a idéia que o mundo, do ponto de vista social está em ordem e bem organizado e cada qual deve fazer a parte que lhe coube. A participação de todos integradamente ocorre de forma harmônica e sem conflitos. Pode esta participação estar dividida em diferentes patamares, separados ou concomitantes. Neves (1996) assim os classifica:

- Informação: ninguém aparece na escola, mas todos estão muito bem informados das decisões tomadas ou dos resultados alcançados por meio de boletins, mensagens e comunicados;
- Presença: os envolvidos no processo vão à instituição, mas tem comportamentos passivos ou receptivos, não dão contribuições pessoais;
- Ativação: apenas executam o que lhes é determinado como tarefa.

Participação, nesses casos, significa adesão a uma causa dos outros, o que é muito diferente de assumir a responsabilidade de escolher alguma coisa e lutar por ela.

Na tendência progressista, cujo objetivo é romper as estruturas e construir um mundo com justiça social, onde aqueles que a defendem acreditam na possibilidade de todos terem condições não só de sobrevivência, mas de exercerem sua condição de humanos, participação tem outro significado. Nessa perspectiva participar é sinônimo de poder, e ter poder significa dispor de recursos e decidir onde serão empregados. Não é concessão, em que àqueles que detêm o poder (pólo dominante), concedem aos demais envolvidos uma parte no poder supondo a passividade, aceitação e, se possível, gratidão; mas deve ser entendida como conquista, ou seja, tomar para o pólo dominado aquilo que lhes pertence e que foi usurpado pelo pólo dominante.

A palavra participação aqui, tem uma conotação forte, ativa, prática e comprometida. Participação leva à autogestão, ao exercício da autonomia, ao rompimento com a dependência. Segundo PINTO:

A participação não concessionária, essa luta por cidadania, poderá ser entendida assim como:

Processo: enquanto tal, ela se constrói, se desenvolve, através de um cem número de pequenas ações, no cotidiano educacional, não podendo ser adquirida de repente, por um ato jurídico ou decreto.

Objetivo: precisamente para poder ser caracterizado como participativo, um processo deve ter como propósito, como fim, a participação plena, irrestrita, de todos os agentes do processo.

Meio: Constrói-se a participação precisamente participando. Ela é, portanto seu próprio método.

Praxis: Se a participação é entendida como processo, que os seres humanos constroem, conscientemente, com fito de alcançar, como fim, a participação plena (leia-se democracia real), então podemos entendê-la como uma prática, cujo caráter é político (1995, p. 176).

Participação entendida dessa forma, implica também a compreensão do que ser sujeito. Nessa linha de raciocínio, cabe superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias que impossibilitam a vivência democrática e a resolução de conflitos de forma criativa, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforçam as diferenças e hierarquizam os poderes de decisão. Gandin esclarecer o entendimento de participação.

(...) é aquela que se daria num mundo justo e que se dá às vezes, em instituições, grupos ou movimentos de pequeno porte: os coordenadores em qualquer nível ("chefes") ajudam a organizarem-se as pessoas para construir em conjunto seus destinos, porque todos participam igualmente do poder, isto é, todas podem dispor, no grupo, dos recursos e da possibilidade de organizá-los para a busca de fins, também definidos em conjunto. (GANDIN, 1999, p. 58).

Participação significa, nesse caso, contribuição direta ou indireta, de todos os envolvidos, nas tomadas de decisão política, pedagógica e administrativa, ou seja, em todo o processo educativo.

1.5. Cotidiano Escolar como Espaço de Reinvenções.

Um Projeto Político-Pedagógico é construído, antes de mais nada no dia-a-dia. Nas relações que se vão estabelecendo no cotidiano da sala de aula, na relação

dos educandos com educadores, dos educadores entre si, relações do diretor com educadores, educandos, funcionários, pais e comunidade, na relação da escola com a comunidade e com os órgãos do sistema de ensino e outros órgãos. Enfim, vai-se tecendo gradativa e progressivamente.

A prática docente tornou-se burocraticamente organizada em todos os níveis, com a entrada dos especialistas na escola, favorecendo a fragmentação do processo educativo, enfatizando o acúmulo de informações, reforçando conteúdos pré-estabelecidos, em detrimento da formação para a cidadania, com ênfase em conhecimentos essenciais. Mas, para se tornar sujeito não é suficiente acumular informações e conhecimentos, é preciso aprender a ser sujeito, é preciso construir esse processo no cotidiano.

Quando pensamos em cotidiano logo nos vem a idéia de repetição, de rotina, lugar de continuidade, de cultura dominante. No entanto, DIAS (1998) que fundamenta-se em Michel de Certeau, historiador e filósofo, opõe-se ao conceito de cotidiano como rotina e repetição, pois, para ele o importante era desvendar:

(...) as práticas de sobrevivência que configuram como fontes de resistência, intercalando-se como táticas e subterfúgios possíveis de um cotidiano improvisado, sempre em processo de ser re-inventado. (p. 228).

O conceito assim compreendido sugere, mudanças, rupturas, dissolução de culturas, possibilidades de novos modos de ser. Está coerente com os valores da modernidade que implicam ruptura nos costumes e nos valores vivenciados historicamente pelos homens.

Heller ao discutir o conceito de vida cotidiana afirma:

“A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.” (1992, p.17).

A vida cotidiana é o próprio indivíduo, que é, ao mesmo tempo, ser particular e ser genérico, porque mesmo como indivíduo é “produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano”.(HELLER, 1992, p.21).

Essa complexidade dificulta a definição do cotidiano “especificamente” escolar, sem recortar a unidade de vida cotidiana dos sujeitos envolvidos na escola. Como unidade singular do sistema educacional, a escola, é composta a partir de sujeito-crianças (como alunos), mulheres e homens (como professores e pais) que se organizam em numerosas atividades de seu mundo, sem corresponder especificamente a domínios isolados ou a delimitações institucionais. Os professores, pais e alunos não apenas integram saberes e conhecimentos oriundos da instituição formativa, mas também de outras esferas de suas vidas.

Para HELLER, a significação e conteúdo de vida cotidiana além de heterogênea, é também hierárquica. No entanto, “a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica em função das diferentes estruturas econômico-sociais.” (1992, p.18).

Assim é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é uma escolha aleatória de múltiplas possibilidades, que cada sujeito faz, nem tampouco é arbitrário, mas que as escolhas contribuem para a produção e reprodução do social. Constroem “mundos” que, para outros sujeitos sem consciência crítica, ou seja, para àqueles que não compreendem o processo evolutivo como resultado de ações humanas ao longo da história, são “mundos dados”. Para esses sujeitos o trabalho deixa de ser vital, criador, prazeroso, para ser apenas um meio de subsistência.

As ações cotidianas integram a acumulação social, produzindo valores, e fazem parte dos movimentos políticos reacionários ou progressistas. Podem, portanto, ser campo de desenvolvimento criador e transformador, como também podem ser campo de alienação, onde há espaço para mediocridade e valores como o individualismo, a neutralidade, a competição, reforçados pela estrutura capitalista de organização social. Mas em todos os processos “refletem e antecipam” a história social

O cotidiano escolar como espaço a ser reinventado impregna, e é impregnado, pela ação dos indivíduos que atuam na unidade escolar “refletindo e antecipando” sua própria história.

CAPÍTULO II

2. ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO CRICIÚMA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

2.1. Falando um pouco de Criciúma - SC.

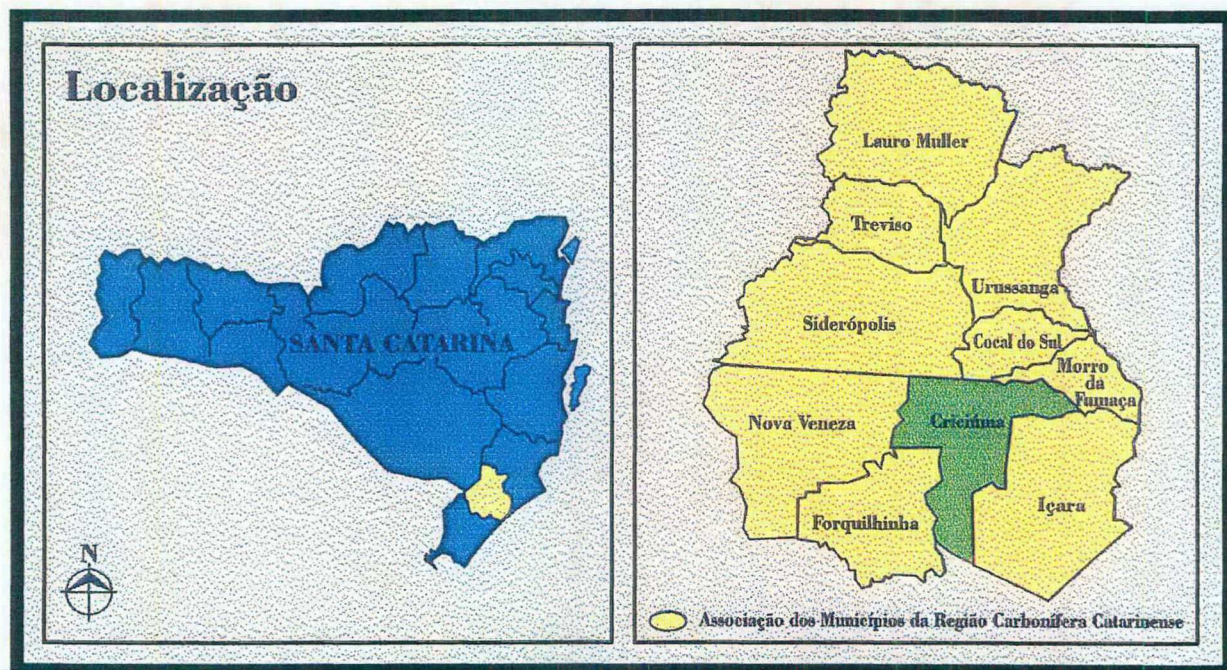
Criciúma localiza-se no Sul do estado, a 244 km da capital delimitando-se com os municípios de Siderópolis, Cocal do Sul, Morro da Fumaça ao norte; Maracajá e Araranguá ao sul; Içara ao leste e Nova Veneza e Forquilha ao Oeste.

Foi fundada em 6 de janeiro de 1880, sendo seus primeiros moradores imigrantes italianos, alemães, e poloneses, que trabalhavam essencialmente na agricultura. Criciúma é hoje uma das maiores cidades do estado.

Ficou conhecida nacionalmente como a capital brasileira do carvão e do azulejo. Esses dois produtos foram, por muito tempo, a base da economia do município, promovendo o seu desenvolvimento econômico. Não se pode esquecer, no entanto, que a extração do carvão, sem os devidos cuidados com a preservação do meio ambiente, legou ao município o título de 5ª cidade mais poluída do país, com a completa devastação de matas, vegetação e o comprometimento dos mananciais de água, que foram poluídos pelos rejeitos de carvão depositados a céu aberto sem o menor cuidado.

A poluição gerou, também, sérios problemas de saúde aos trabalhadores das minas de carvão, assim como a toda a população, principalmente crianças e idosos.

A economia de Criciúma, hoje, tem como pilares ainda a extração de carvão, com poucas minas em funcionamento, a indústria de azulejos, conhecida mundialmente, a indústria de confecções e de plásticos, além do comércio e pequenos negócios.



MAPA 1: Localização região Sul no estado e localização do município de Criciúma na região Sul.

A população estimada do município, de acordo com o IBGE, pelo censo de julho de 1999, é de 167.661 habitantes, residentes nos 110 bairros da cidade¹.

Dos habitantes do município, 55.301 são estudantes no ensino fundamental e médio, sem inclusão dos dados do ensino superior, estando matriculados nas redes municipal, estadual e particular de ensino, assim distribuídos de acordo com dados do último censo educacional (**Quadro 1**).

Antes de apresentar qual a situação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Criciúma, é importante conhecer um pouco da estrutura e da organização da Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, poderemos visualizar, ainda que superficialmente, um pouco do contexto estrutural e organizacional geral da educação municipal.

¹. Informação obtida na Prefeitura Municipal de Criciúma – Setor de Habitação.

QUADRO 1: Resultados Finais do Censo Escolar de 1999.

SANTA CATARINA - Número de Alunos Matriculados no Município de Criciúma					
	Dependências				
	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Total
Pré – Escola	273	-	3.110	2.759	6.142
Classe de Alfabetização	0	-	0	51	51
Ensino Fundamental	15.326	-	11.653	5.386	32.365
Ensino Médio	6.805	-	0	3.598	10.403
Educação Especial Total	0	-	0	321	321
Educação Especial Fundamental	0	-	0	105	105
Educação de Jovens e Adulto (Supletivo).	3.941	-	0	1.993	5.934
Total Geral					55.301

Fonte: Site INEP – Censo Educacional.

2.2. Caracterização da Rede Municipal de Ensino.

A Rede Municipal de Ensino tem hoje **69** escolas de Educação Infantil (3 a 6 anos) e Ensino Fundamental, assim distribuídas:

Escolas Isoladas: 9 Escolas Reunidas: 18 Escolas Básicas: 12

Grupo Escolares: 24 Pré-escolares: 05 Jardim de Infância - 01

Atualmente estão matriculados na rede municipal **13.982²** alunos, sendo que estão assim dispostos:

- ❖ Educação Infantil: **3.125**.
- ❖ Quatro séries iniciais do Ensino Fundamental: **9.432**.
- ❖ Quatro últimas séries do Ensino Fundamental: **2.425**.

O quadro docente é composto por **610** professores, sendo que **485** atuam no ensino fundamental e **125** na educação Infantil

Os diretores das escolas municipais, alguns indicados (escolas com número de alunos inferior a cem), outros eleitos³ pela comunidade escolar, são convocados quinzenalmente pela Secretaria de Educação para discutir e receber orientações quanto a questões de cunho administrativo e pedagógico sob a coordenação da equipe técnico-administrativa e pedagógica.

A equipe de coordenação pedagógica da SME é composta por 10 profissionais, todas com especialização em sua área de atuação e com experiência na Rede Municipal de Ensino. Cada profissional é responsável pela orientação de um grupo de 7 (sete) escolas, acompanhando o trabalho desenvolvido e orientando desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico até as questões que permeiam o trabalho escolar como currículo, avaliação, relação professor-aluno, relação escola x pais x comunidade, projetos específicos etc.

2.3. Perfil dos Diretores da Rede Municipal de Ensino.

Após o contato com a equipe de coordenação pedagógica da SME que aplicamos o instrumento de pesquisa, que foi respondido pelos diretores.(Anexo I). Os dados coletados nos permitiram fazer algumas relações e reflexões.

As estatísticas de 1980, no Brasil, apontam que 86,9% dos nossos professores são do sexo feminino. O primeiro levantamento real feito do número de professores da educação básica do país, o censo do professor realizado em 1997, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, indica que no Brasil, as mulheres constituem a ampla

² Dados referentes ao movimento mensal de abril de 2000.

³ A lei complementar 012/99, de 20 /12/99, no seu artigo 239: A eleição de Diretores será realizada de 2 em 2 anos na 2ª quinzena de novembro no período da tarde.

maioria no magistério: mais de 85% dos professores são do sexo feminino⁴. Nestas últimas décadas o percentual se manteve e os dados aqui coletados o demonstram, pois dos 50 participantes desta pesquisa 48 são do sexo feminino, ou seja, 96%.

GANDIN (1999) tem discutido a questão da feminização do ensino e aponta algumas causas para o fato: A primeira causa é que a profissão de professora foi sempre muito bem aceita pela sociedade como profissão feminina. Como, na profissão feminina, os salários são baixos, provoca o afastamento dos homens, porque, historicamente o homem tem sido responsabilizado como o principal provedor das necessidades da família, sendo que às mulheres restam as funções complementares da renda familiar. Dessa forma, têm-se justificado os baixos salários, pois é “profissão de mulher”.

A segunda causa, deve-se à dificuldade que as mulheres encontram para participar de atividades sindicais por ter “dupla jornada” de trabalho, pois o fato de tornarem-se profissionais da educação, não as desobrigou das funções de dona de casa e mãe. As reuniões sindicais ocorrem normalmente em horários posteriores ao horário de trabalho. Acresce a falta de atenção dos sindicatos a essas questões mais específicas, que dizem respeito a profissional mulher.

Com essa situação, nossas escolas deveriam estar sendo palco para ampla discussão sobre gênero, questão essencial para compreendermos as relações que se dão no campo da educação e na sociedade, mas infelizmente, as discussões não tem ocorrido.

Constatamos, conforme dados apresentados no QUADRO II, que 62% dos diretores da rede municipal têm entre 3 e 10 anos de experiência com direção de escola e 18% têm acima de 11 anos, sendo que destes 8% têm mais de 15 anos. Somente 18% têm menos de 2 anos. A experiência, aqui, também tem prevalecido. As eleições diretas realizadas em todas as escolas com mais de 100 alunos matriculados tem contribuído para a manutenção dos diretores, por mais tempo, na administração das escolas.

⁴. Dados retirados do site do INEP – Notícias de 10 de agosto de 1998.

QUADRO II - Tempo de Experiência em Direção de Escola.

Tempo de experiência.	Número de Diretores	%
Menos que um ano	07	14
Um a dois anos	02	4
Três a cinco anos.	15	31
Seis a dez anos.	16	32
Onze a quinze anos.	05	10
Acima de quinze anos.	04	8
Não responderam	01	1
Total	50	100

Fonte própria.

Um dado bastante interessante e que merece nossa atenção, é que 87% dos diretores da Rede Municipal de Ensino de Criciúma que participaram da pesquisa tem acima de dez anos de experiência no magistério, conforme demonstra o quadro abaixo.

QUADRO III: Tempo de Serviço no Magistério.

Tempo de serviço no magistério:	Número de Diretores.	%
0 a cinco anos.	01	1
Cinco a dez anos.	06	12
Dez a quinze anos.	19	39
Quinze a vinte anos.	15	31
Acima de vinte anos.	08	16
Não responderam.	01	1
Total	50	100

Fonte Própria.

⁴. Dados retirados do site do INEP – Notícias de 10 de agosto de 1998.

QUADRO IV :Formação Acadêmica.

Formação Acadêmica:	Número de Diretores.	%
Ensino médio (Magistério).	14	28
Graduação incompleta.	13	26
Graduação completa.	10	20
Pós-graduação.	13	26
Total	50	100

Fonte Própria.

Já que a formação acadêmica dos diretores é predominantemente a de nível de ensino médio ou graduação incompleta poderemos afirmar que o critério de avaliação prioritário para escolha dos diretores tem sido, até o presente momento, a experiência profissional e, em segundo lugar, a formação acadêmica. Não podemos esquecer, no entanto, que nas escolas reunidas, isoladas, pré-escolares e jardim de infância, a formação exigida é nível médio e, nas escolas básicas exige-se nível superior. Mas a lei já está forçando a mudança da situação com a exigência de nível superior para todos os níveis de ensino. Outro fator importante é que, das escolas citadas, apenas nas escolas reunidas se têm eleições para diretores, nas outras os diretores são indicados pela Secretaria, que, nesse caso, também não tem priorizado a formação acadêmica, porque, se assim o fosse, o percentual de diretores com nível superior poderia ser maior.

2.4. Situação do Projeto Político–Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Criciúma – SC.

Conforme os dados dos Quadros V, VI,VII, VIII, das escolas pesquisadas, 62% afirmam ter seu Projeto Político-Pedagógico e, destas, 47% têm o Projeto há mais de 2 anos. Desses Projetos, 70% foram elaborados com a participação de diretores, professores, funcionários, pais e comunidade.

Quando perguntados de que forma se deu a participação, 50% dos diretores de escolas responderam que aconteceu em reuniões e, 26% incluíram, além de reuniões, estudos de grupo, entrevistas e pesquisa.

QUADRO V: Situação do Projeto Político-Pedagógico.

	Número de Escolas	%
Escolas com projeto político-pedagógico.	31	62
Escolas sem projeto político-pedagógico.	14	28
Escolas iniciando o projeto político-pedagógico	05	10
Total	50	100

Fonte Própria.

QUADRO VI: Tempo do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas.

Tempo do projeto:	Número de Escolas.	%
Há menos de um ano.	10	32
Há um ano.	02	6
Há dois anos.	08	27
Há três anos.	04	12
Há mais de quatro anos.	03	8
Não responderam.	04	12
Total	31	100

Fonte Própria.

QUADRO VII: Participação na Construção do Projeto Político-Pedagógico.

Quem participa?	Número de escolas.	%
Não responderam.	03	10
Diretor	01	1
Diretor- profs.- funcionários.	05	16
Diretor- profs.- funcionários - pais.	18	58
Diretor- profs.- funcionários – alunos - pais e comunidade	04	12
Total	31	100

Fonte própria.

QUADRO VIII: Formas de Participação no Projeto Político-Pedagógico.

Formas de participação:	Número de Escolas.	%
Reuniões.	25	50
Reuniões/grupos de estudos/ entrevistas /pesquisa.	13	26
Não responderam.	12	24
Total	50	100

Fonte Própria.

Ao solicitarmos que apontassem as maiores dificuldades encontradas para elaborarem seu Projeto Político-Pedagógico, alguns apontaram que a principal causa é a dependência de recursos do poder público, a maior parte dos diretores responderam que é a falta de participação e comprometimento da comunidade escolar e outros apontaram a falta de tempo (que interpretamos, também, como falta de comprometimento) e a minoria apontou como causa a falta de orientação e dificuldades (conforme Quadro IX).

QUADRO IX: Dificuldades para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Causas apontadas:	Número de escolas.	%
Dependência financeira do poder público.	11	22
Falta de participação e comprometimento da comunidade	23	46
Falta de tempo.	06	12
Rotatividade de professores.	03	6
Falta de orientação e dificuldades.	03	6
Não responderam.	04	8
Total	50	100

Fonte Própria.

Se 80% dos diretores têm acima de 3 anos de experiência em administração escolar; se das escolas que têm Projeto Político-Pedagógico, somente 47% deles têm mais que dois anos; se, quando questionadas as dificuldades, apenas, 6 % respondeu que é dificuldade ou falta de orientação, parece-nos que o empenho na construção dos projetos é bastante recente. Qual seria a razão?

Somente em 1996, com a aprovação da nova LDB, é que os sistemas de ensino passaram a exigir das escolas o Projeto Político-Pedagógico. Se os diretores não apresentaram como problema a falta de orientação, podemos deduzir que saberiam elaborá-lo e, não o fizeram por não terem consciência da sua necessidade e deles não ter sido exigido o Projeto pelos órgãos competentes. Portanto, será que têm consciência do verdadeiro significado do valor do Projeto Político-Pedagógico ou apenas, mais uma vez, estão cumprindo uma exigência burocrática?

2.5. Projeto Político-Pedagógico na Visão dos Diretores das Escolas Municipais.

Quando perguntados sobre o que é um Projeto Político-Pedagógico, as respostas dadas nos permitem fazer algumas reflexões.

A maioria dos diretores com formação de nível médio e superior incompleto, deram respostas imediatistas e relacionadas diretamente com o "como fazer." Referem-se a programação, ações, conjunto de medidas, atividades que devem integrar a comunidade escolar. Para esses diretores Projeto Político-Pedagógico é:

" Conjunto de medidas que regem toda a ação da escola x comunidade e vice-versa."

"Planejamento de atividades políticas e pedagógicas que gostaríamos de alcançar em 1999."

As respostas podem indicar refletem a falta de idéias claras:

Qual é o horizonte? Onde se quer chegar? Qual o referencial que serve de guia para as ações , ainda que pensadas coletivamente ?

Dentro do que temos discutido sobre o que significa um Projeto Político-Pedagógico, fica evidente que essas escolas têm apenas um Plano. O Projeto Político-Pedagógico implica a construção do que Gandin denominou de marco

Político-Pedagógico implica a construção do que Gandin denominou de marco referencial, com a definição de que tipo de sociedade e de homem estamos formando com as ações propostas no projeto escolar, embora não possamos afirmar que haja inexistência de objetivos. Mas, quando não temos clareza de para onde queremos ir, qualquer caminho serve e geralmente toma-se o caminho do senso-comum.

Faz lembrar o diálogo entre a Alice e o gatinho na história infantil *Alice no País das Maravilhas*, quando Alice, perdida na floresta, encontra o gato e pergunta:

“– Gatinho, qual o caminho que devo tomar?

– Aonde queres chegar ?

– Não sei.

– Então, qualquer caminho serve, respondeu o gato.*

Aparece aqui forte evidência de que o Projeto Político-Pedagógico está sendo confundido com um plano, que é uma visão parcial deste projeto mais amplo. Planejar não é fazer algo antes de agir. Planejar é organizar-se para agir de um determinado modo para um determinado fim.

Nas respostas desses diretores fica evidenciado que os fins estão obscuros, não foram clara e amplamente discutidos e definidos; portanto, não há um Projeto Político-Pedagógico no conceito proposto neste estudo.

¶ No grupo de diretores com formação acadêmica com nível de terceiro grau e pós-graduação percebemos respostas mais elaboradas, teoricamente próximas do que deveríamos compreender por Projeto Político-Pedagógico, ou seja, um projeto que articula o político e o pedagógico onde no primeiro a instituição define e estabelece o tipo de sociedade e de homem que deseja construir, e no segundo determina e seleciona as práticas que possibilitem concretizar os ideais sonhados. Eis algumas respostas desses diretores:

“É um meio. O Projeto que norteia todas as atividades, ações e linha pedagógica de uma escola, tem que ser flexível, participativo e constantemente reavaliado para atender as necessidades e mudanças. Um Projeto Político-Pedagógico deve ser prático e não documento de gaveta.”.

“É um meio para que nós possamos alcançar mais facilmente os objetivos da educação. Onde nós todos

sonhamos e acreditamos que em conjunto resolveremos os “problemas” e os sonhos se tornam realidade. É também compromisso de todos, pais, alunos, professores, direção, funcionários e comunidade.”

“Planejamento geral da escola, inserindo dificuldades e facilidades que envolvem toda a comunidade escolar, que interferem e interagem com a aprendizagem e relações visando a busca de melhoras em todos os aspectos: físico, cognitivo, social, afetivo, ético e político.”

As respostas, mais críticas, melhor elaboradas apontam que a formação acadêmica contribui para a compreensão da importância de se definir claramente os objetivos e deixar de atuar tendo como base apenas o senso-comum.

2.6. Conceito de Participação nas Escolas da Rede Municipal.

Na rede municipal de ensino, quase metade do grupo de diretores (46%) alegam ser a falta de participação e comprometimento uma das maiores dificuldades encontradas para construir o Projeto Político-Pedagógico da escola. Mas, qual o conceito de participação que é vivenciado nessas escolas?

Parece contraditório ouvirmos isso, quando passamos quase 20 anos de ditadura, onde muitos deram suas vidas, outros foram exilados lutando para abrir caminhos e espaços para a participação de todos. E quando somos chamados a participar a construir um novo projeto, a partir da nossa realidade, uma das causas apontadas como impeditivas é justamente a falta de participação e comprometimento. Por que isto ocorre?

Se estabelecermos a relação com o conceito que os diretores com formação de nível médio têm de Projeto Político-Pedagógico fica claro que a participação aqui é entendida como colaboração num projeto já definido, onde as questões essenciais não estão em discussão. As pessoas participam sem discutir quais os resultados que advirão das ações e a quem serão destinados. A participação é isolada e individualista, nada tem de coletivo, mesmo com muitas pessoas participando.

Mesmo não tendo consciência, esses diretores, acabam fazendo o papel de defensores do *status quo*, falam em participação, mas a entendem de forma muito diversa daqueles que lutam por uma educação libertadora.

É um pensamento que ainda está ligado às idéias do senhor - súdito, rei - povo que, embora superadas no discurso, pertencem a mais clara realidade atual, tanto na relação entre as nações como na que se estabelece entre grupos e pessoas. (GANDIN, 1999, p.131).

Nas respostas do grupo de diretores que têm formação acadêmica mais avançada, há uma compreensão de participação com maior grau de democracia, embora ainda não seja o ideal. Chamam-se todos para uma plenária, apresentam-se as propostas e pedem que decidam. A decisão se realiza em cima de alternativas já traçadas, que na maioria das vezes não afeta o essencial.

É normal esse tipo de participação nas escolas. Os pais acabam "decidindo" nas escolas, mas com a proposta dos professores. A atitude dos pais acaba por enfraquecer a força da transformação e talvez esteja exatamente neste fato a razão das queixas de falta de participação e de não-comprometimento.

A participação que ocorre, em geral, não atinge um nível de responsabilização em que seja possível articular diferentes saberes, as diferentes realidades, os diferentes ideais, os mais diversos problemas, as mais diversas propostas e ações para que todos possam sentir-se "fazendo parte" do Projeto, podendo assim transformar a realidade e construir o novo. Como disse GANDIN, "a mudança que vale o empenho é aquela que se realiza para salvar o que importa."(1998, p.14).

Se a mudança não salvar o que importa, será totalmente desprovida de sentido e todo o esforço e empenho não serão recompensados.

2.7. O Projeto Político-Pedagógico e a Formação Acadêmica dos Professores.

Apesar de terem os diretores percebido a diferença com base na formação acadêmica, ao serem indagados, sobre a questão da formação acadêmica tê-los preparado para desenvolver esta tarefa, apenas uma parte deles respondeu afirmativamente, alguns não responderam e outros responderam que não. Perguntamos, ainda, em que outros espaços de aprendizagem estariam sendo preparados para esta tarefa?

preparado para desenvolver esta tarefa, apenas uma parte deles respondeu afirmativamente, alguns não responderam e outros responderam que não. Perguntamos, ainda, em que outros espaços de aprendizagem estariam sendo preparados para esta tarefa?

A grande maioria daqueles que responderam afirmativamente, apontou os encontros, reuniões e cursos promovidos pela SME e, parte deles incluíram, além desses espaços, a própria experiência vivida, conforme dados do Quadros X e XI abaixo:

QUADRO X: Formação Acadêmica e Projeto Político-Pedagógico.

	Número de Diretores	%
Formação acadêmica contribuiu para construir o Projeto Político- Pedagógico.	16	32
Formação acadêmica não contribuiu para construir o Projeto Político- Pedagógico.	15	30
Não responderam.	19	38

Fonte própria.

QUADRO XI: Formação Continuada e Projeto Político-Pedagógico

Formação para construir o Projeto Político- Pedagógico:	Número de respostas.	%
Cursos/ encontros/ reuniões na Secretaria de Educação.	21	42
Seminários/ palestras/ congressos/ livros.	05	10
Experiências de vidas.	04	8
Não responderam.	20	40
Total	50	100

Fonte própria.

Esses dados nos remetem ao seguinte questionamento:

Como têm sido educados nossos professores, ou seja, como têm sido ensinados como alunos das instituições de ensino, principalmente, das instituições de ensino superior?

A postura do professor como ensinante e aprendente e, não apenas, como ensinante é determinada fundamentalmente pela sua formação. Afirma GANDIN:

(...) o professor é formado, em geral, para ser uma espécie de “trabalhador manual” da educação, ou seja, aquele que apenas transmite informações aos seus alunos(...). É fundamental, portanto, que o professor se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação, quanto a sua prática pedagógica. (1999, p.128 e 129).

Em grande parte das nossas instituições de ensino há uma formação para a submissão diante do saber. Nossos futuros professores aprendem em aulas nas quais o conhecimento é um “pacote” de saberes que devem ser apropriados e nas quais, em geral, não há uma discussão crítica dos processos que tornaram os saberes-legítimos.

Para que o professor possa construir alunos sujeitos de sua própria aprendizagem, evidencia-se a necessidade de tornar-se um sujeito aprendente e autônomo. Para sermos bons aprendentes é preciso estudar. E o que é estudo para os professores? Recorro às palavras de GANDIN para responder:

(...) quer dizer problematizar o seu trabalho docente, problematizar o espaço da sala de aula (como espaço privilegiado de construção de conhecimento) (...) Os professores tem que preocupar-se com os “como”, com as técnicas, a metodologia de trabalho, mas somente depois de ter clareza sobre qual o rumo desejam tomar, ou seja, depois de ter traçado (ainda que provisoriamente) o seu “para onde” e ter respondido o seu “por que” - o trabalho ganha em consistência se esta resposta não for individual e sim do conjunto da escola. (GANDIN, 1999, p.130).

Analisando os dados coletados, parece-nos que o grande desafio a ser enfrentado é: Como desafiar e incentivar os professores, principalmente das nossas

escolas públicas, a se sentirem motivados a estudar e se tornarem ensinantes-aprendentes diante de tanta adversidade ?

A transformação da situação atual do professor também passa pela retomada de um “trabalho intelectual sério”. Este é, o que possibilitará que, à medida que nossas aulas forem melhores, cresçamos nós também (professores e professoras) no processo de” iluminação “da realidade. Que aprendamos a aprender no nosso ofício de ensinar. Que nossa metodologia possa ser coerente com nossa concepção do mundo. Que a técnica ganhe seu espaço como meio privilegiado para realizar nosso projeto social, educacional e humano e esteja sempre a serviço deste projeto explícito. (GANDIN, 1999, p. 126).

Mesmo aqueles que têm formação acadêmica mais consistente, estão em crise. Nos dias atuais estamos vivendo uma crise de paradigmas, que, na esfera da educação, tem sido preocupante, pois os envolvidos na educação vêm sendo tomados pela tentação de resolver imediatamente os problemas e argumentam:

“Está na hora de discutirmos menos e fazermos mais.”

Assim sendo, a discussão de qualquer situação mais política estrutural passa a ser considerada como perda de tempo e o que importa é definir o “como fazer”.

As perguntas *para quê? para quem? e para onde?* ficam relegadas a segundo plano.

RESENDE nos diz :

A impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentimento mais freqüente entre os educadores que, corroídos pelo “cansaço pedagógico” e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo. Mas, pelo fato de não terem sido “gestados” ou gerados no cotidiano, acabam não sendo absorvidos, vividos. 1996, p. 63).

Concordamos com a autora e acreditamos que é muito difícil nos darmos conta de que o “como fazer” nos levará a lugares e realizações não previstas ou gerará este desânimo que se observa na maioria dos profissionais da educação,

pelo pouco ou nada que se construiu, porque nossos esforços não foram canalizados para objetivos e causas discutidas e definidas coletivamente.

O tímido movimento existente nas escolas em relação à construção de um Projeto Político-Pedagógico deve-se a quê?

A forma como o Projeto Político-Pedagógico tem sido apresentado e exigido? É a maneira como vem sendo encaminhada sua construção? É a falta de compreensão do que realmente seja? É uma proposta de trabalho que se torna incompatível com a atual estrutura da escola? Ou somos incapazes de transformar a escola de forma a torná-la adequada a um fim importante e não apenas uma reprodutora da sociedade de consumo que hoje vivemos? Será uma ferramenta capaz de desafiar e incentivar professores a tornarem-se ensinantes-aprendentes num processo dialógico e participativo?

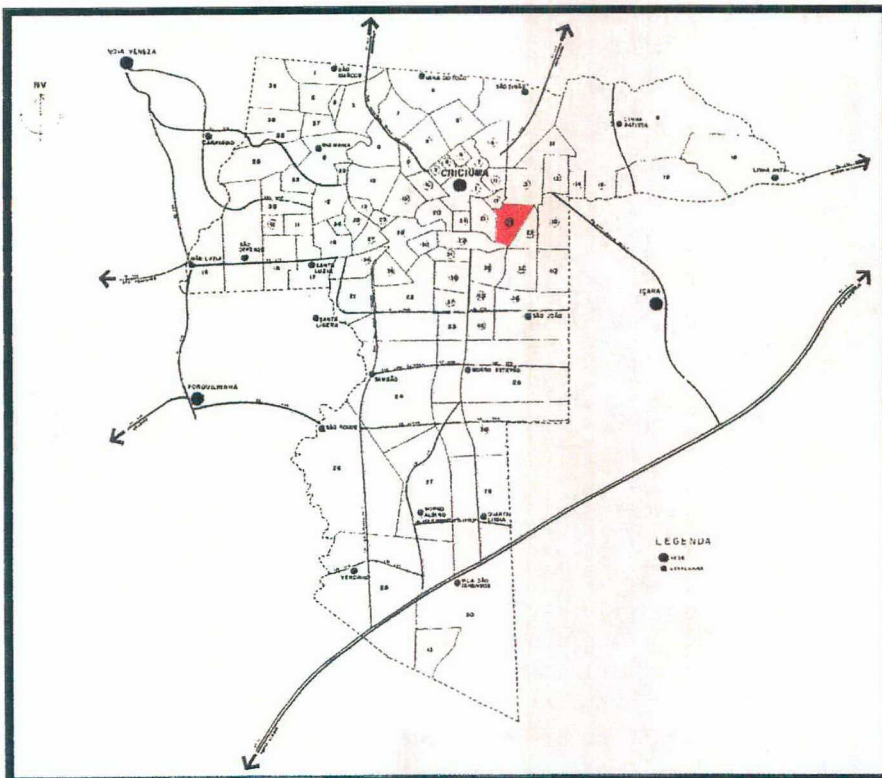
Tentaremos responder estas e outras questões, analisando e estudando a realidade de uma escola da rede municipal, inserida neste contexto.

CAPÍTULO III

3. A BUSCA DE UM IDEAL EM UMA REALIDADE ADVERSA.

Neste capítulo vamos relatar desde a história da localidade onde está inserida a escola Prof. Moacyr Jardim de Menezes, a história da própria escola e sua denominação por entendermos que isto é fundamental para a compreensão de todo o processo ocorrido nesta unidade escolar. Descreveremos sua estrutura física e organizacional, o quadro docente e funcional, o quadro discente e ainda detalharemos o Projeto Político-Pedagógico desde a sua concepção teórica até as atividades desenvolvidas.

3.1. Um Bairro que se Organiza com a Participação dos Moradores



MAPA 2: Localização do bairro Ceará no município de Criciúma.

O bairro Ceará, localiza-se no sudeste do município de Criciúma pertencendo à região denominada Grande Próspera, limitando-se ao sul com a Avenida Imigrante, ao leste com o Jardim Maristela, ao norte com o Bairro São Cristóvão e ao oeste com o Morro Augusto Casagrande.

Cresceu a partir da construção de alguns loteamentos: Giassi, Zommer e o Casagrande.

A primeira família veio para o bairro em 1932, pertencia à etnia italiana e viviam da agricultura. O casal Severino Pizzeti e Duzolina Pierini Pizzeti teve cinco filhos, sendo que um deles, Antônio Pizzeti, ainda reside no bairro.

Antes de chamar-se oficialmente bairro Ceará, foi conhecido pelos seguintes nomes:

- Bananal, porque a vegetação predominante eram bananeiras e mata atlântica.
- Linha Três Ribeirões, porque próximo ao local havia uma rua com este nome.
- São Sebastião, porque era o nome dado a um dos loteamentos.
- Loteamento Darot – Sobrenome da pessoa que loteou o terreno do Loteamento São Sebastião, João Darot.

Somente em 1984, depois de uma assembléia comunitária decidiu – se que se chamaria Bairro Ceará, comparando-o ao estado do Ceará, no Nordeste brasileiro, em virtude da falta de água constante, pela falta de infra-estrutura para abastecimento de água encanada e a imensa dificuldade que encontravam para solucionar o problema.

A história do bairro Ceará não difere muito da história de outros bairros da nossa cidade, onde os loteamentos são autorizados sem a menor preocupação com a criação da infra-estrutura mínima necessária para que seus moradores tenham uma condição de vida decente. A maioria das casas do loteamento Giassi e Casagrande foi financiada pelo Sistema Financeiro de Habitação, mas, mesmo assim, não houve preocupação com rede de água, esgoto, energia elétrica e pavimentação.

Em 1975, com apenas seis famílias, os moradores, liderados por Arlindo de Jesus, se organizaram, criando uma comissão que pudesse estar representando a

comunidade e reivindicando junto ao poder público e órgãos competentes as condições necessárias. A comissão foi oficializada como Associação de Moradores em 1984, sendo seu 1º presidente Valmir da Rosa.

Os moradores do bairro Ceará tem uma história de organização e lutas para conquistar seus direitos, que se inicia pela necessidade de conquistar as condições básicas para se ter vida saudável e digna, num movimento gradativo e progressivo na conquista da cidadania.

Por muito tempo sofreram com a falta de água, o que obrigava as mulheres a buscar água retirada com baldes nos poucos poços existentes nas residências dos moradores mais antigos. A situação foi se agravando e um grupo de mulheres organizadas denunciou a situação publicamente, na imprensa e no rádio aumentando a pressão que já vinham fazendo contra a CASAN (Companhia de Água e Saneamento do Estado), órgão responsável pelo abastecimento de água e saneamento no Estado, até que a solução fosse apresentada.

Hoje, sofre-se, ainda com a falta de água, porém não mais como um problema localizado por falta de infra-estrutura, mas sim, é um problema do município e região, gerado pela imensa poluição dos mananciais causada pelas mineradoras de carvão, que não se preocuparam com a preservação do meio ambiente.

Da mesma forma, a comunidade se mobilizou para reivindicar a rede de esgoto. Abaixo-assinados e peças teatrais retratando a situação foram apresentados para sensibilizar as autoridades competentes a buscar uma solução para o problema, com a maior brevidade e urgência.

Outro grave problema enfrentado foi a alta incidência de bronquites, rinites sinusite e outros, causada pela poluição do ar com a fumaça produzida pela SIDESA (Companhia Siderúrgica Nacional).

A comunidade acionou a empresa na Justiça, e esta foi obrigada a colocar filtro em todas as chaminés para reduzir a fumaça e recebeu um prazo para mudar-se de local.

Outra dificuldade era a comunicação e o acesso ao bairro, só possível pelo bairro Próspera e São Luiz. O acesso ao centro via bairro São Cristóvão, que é muito mais próximo e facilitaria a vida dos moradores, era impossível, porque não

havia rua. Também não havia nenhum telefone público na comunidade o que dificultava em muito a comunicação.

Novamente, as lideranças comunitárias se reuniram, mobilizaram toda a comunidade com abaixo-assinado e conseguiram junto ao poder público municipal a abertura da rua São Miguel d'Oeste e junto à TELESC (Companhia de Telecomunicações do Estado) a instalação de um telefone público nesta rua.

É nesse movimento de organização e luta que em 1986 se inaugura o Centro Comunitário, fruto da mobilização de todos os grupos organizados (catequistas, grupo de jovens, clube de mães), que reivindicavam um espaço para desenvolver suas atividades, que até então eram realizadas no porão da casa de Santo Bendo, morador do bairro, que gentilmente cedia sua residência para uso comunitário.

Em 1988, foi realizada a primeira missa na capela construída com o empenho e esforço de toda a comunidade, que, desde 1983, realiza a Festa de São João com a finalidade de angariar fundos para construção e preservação da capela.

Os moradores da comunidade, num espaço de tempo, apesar das condições adversas, acreditaram que encontrariam formas de solucionar os problemas juntaram as forças e articularam-se para concretizar suas crenças.

E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia "em si" inexorável, é capaz de objetivá-la, - descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar a esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação. (Freire, 1983, 51)

Em termos de densidade demográfica o bairro tinha no último levantamento (1984) mais de 190 famílias.

Tendo conquistado um centro comunitário era possível começar a pensar na solução de outros problemas.

Um deles era a dificuldade que enfrentavam as mães trabalhadoras por não ter um local para deixarem seus filhos com segurança, nem tampouco ter um salário que lhes possibilitasse pagar alguém para tomar conta deles. Sendo assim, reuniram-se para encontrar uma solução. Mobilizando toda a comunidade, foram à

AFASC¹ reivindicar a criação de uma creche-casulo² para atender crianças de 3 a 6 anos oferecendo o espaço do Centro Comunitário.

No ano seguinte, 1987, foi criada a creche-casulo deste bairro com uma turma de período integral. A turma foi embrião da escola que hoje pesquisamos.

3.2. Dados sobre a Escola.

Na primeira reunião da Associação de Pais e Professores realizada na creche-casulo, no dia 27 de março de 1987, foram discutidas várias questões em relação à utilização do Centro Comunitário. Sendo o único espaço do bairro utilizado por todas as organizações comunitárias, era perfeitamente natural que precisassem discutir e estabelecer regras para uso comum. Nessa mesma reunião, discutiu-se a necessidade de ampliação do atendimento do Projeto Casulo com mais uma turma e a necessidade da criação de uma escola para as crianças até então, atendidas pelo Projeto Casulo. Uma razão apontada para a solicitação da escola foi a falta de vagas nas escolas públicas estaduais, próximas deste bairro, para atender a demanda. Assim argumentavam: “se hoje já não há vagas, daqui a três anos teremos muito mais dificuldade”; outra razão apontada, foi o perigo representado pela proximidade de uma avenida, com muito tráfego de veículos, que corta o caminho entre o bairro Ceará e as escolas vizinhas impossibilitando a passagem das crianças sem o auxílio e acompanhamento de um adulto.

Decidiu-se, então, que deveriam agendar com o prefeito municipal para solicitarem a escola e uma horta comunitária, e fazer um contato com a AFASC, solicitando a ampliação do Projeto Casulo.

Em 1988, a comunidade conseguiu a ampliação de uma turma para atender as crianças de 3 a 6 anos, que estavam sem vagas.

¹ AFASC – Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma que coordena e acompanha a educação infantil de 0 a 6 anos com atendimento em período integral (antigo Projeto Casulo ligado a extinta Legião Brasileira de Assistência Social).

Criada oficialmente em 05 de junho de 1973, pelo então. prefeito Sr. Algemiro Manique Barreto e presidida pela 1ª dama Sra. Zulma Manique Barreto com objetivo de prestar assistência social aos menos favorecidos. Até os dias atuais esta entidade é presidida pelas 1ª damas e desenvolve trabalhos na área social e assistencial.

² Programa de atendimento à crianças de 0 à 6 anos que manteve o nome casulo por ter sua origem no Projeto casulo da LBA.

A Associação de Pais e Professores e a direção da creche, ainda durante este ano, mobilizaram a comunidade para angariar recursos para equipar o Projeto-Casulo com materiais essenciais como mimeógrafo, material didático e manutenção dos equipamentos da cozinha, utilizada para fazer a refeição das crianças, que permaneciam o dia todo na escola enquanto suas mães trabalhavam. Para isso, promoviam festas culturais para angariar fundos, mantendo assim o Centro Comunitário em condições de prestar atendimento com qualidade, fazendo mutirão sempre que necessário; criaram e aprovaram o estatuto da Associação de Pais e Professores, legitimando assim a associação, pois a legalização só aconteceu em 1993.

A Direção e a Associação de Pais trabalharam incansavelmente, mobilizando toda a comunidade e junto aos órgãos públicos municipais reivindicavam a criação da escola para o bairro, oferecendo como contrapartida o seu trabalho, a mão de obra, e o poder público municipal responsabilizar-se-ia pelo material de construção.

No final deste ano (1988), houve eleições municipais, e o governo eleito para administrar o município a partir do ano seguinte, Altair Guidi, tinha como projeto um governo voltado às crianças, com o lema: "Criciúma Criança – Crescendo juntas"³. O projeto previa um papel principal para as crianças no cenário das ações administrativas, sendo estas agentes e beneficiárias de um amplo programa de mudanças, que garantiria a Criciúma um futuro melhor. Deveria assegurar às crianças "o direito de ser, crescer, pensar, sentir, gostar, querer, fazer, viver e sonhar e o direito de se desenvolver física, mental e socialmente".

O projeto municipal veio de encontro à reivindicação comunitária. A direção rapidamente agendou uma reunião com o Prefeito para apresentá-la. Para que se mantivesse a coerência com o projeto de governo, a reivindicação comunitária foi atendida, sem que a comunidade prestasse seus serviços como contrapartida, o que certamente demandaria um esforço extra.

Nasceu então a Escola Reunida Prof. Moacyr Jardim de Menezes, criada pelo Decreto Municipal N. 338/SA/91 de 25 de fevereiro de 1990, tendo o início de suas

³Lema retirado do folder distribuído por toda a cidade por ocasião da Semana da Criança, em 1989, divulgando a proposta do governo municipal.

atividades nesta mesma data, com a 1ª turma do ensino fundamental (1ª série) que atendeu 20 crianças neste primeiro ano, sendo que, nos primeiros meses de aulas as crianças foram atendidas no Centro Comunitário até que a obra da escola fosse concluída.



FOTO 2: Vista aérea do bairro Ceará com localização da Escola Reunida Prof. Moacir Jardim de Menezes.

Sua primeira diretora foi a Prof. Marli Nunes Pacheco, que já era diretora do Projeto Casulo.

A escola foi resultado de 3 anos de trabalho comunitário coletivo, que acreditou no poder e na força da união, firmados na vontade e no desejo de garantir às suas crianças a possibilidade, em primeiro lugar, de ter acesso à escola e, em segundo lugar, ter uma escola com mais qualidade e com mais facilidade próxima de seus lares. Como se vê, a comunidade teve a capacidade de crescer, superando a imobilidade, que é considerada por Paulo Freire “como enfermidade e morte”. Ele acredita que o crescimento faz parte da “experiência vital”. Assim, a antítese de imobilidade, que é enfermidade e morte, é mobilidade. E mobilidade é ação, pois ações concretas e efetivas rompem a estagnação,

promovem mudanças, possibilitando crescimento e vida. Porém não qualquer ação, mas a ação resultante de uma consciência crítica⁴. Assim nos diz Paulo Freire:

Mas, exatamente porque mulheres e homens, ao longo de uma longa história, terminamos por nos tornar capazes de aproveitando os materiais que a vida nos ofereceu, criar com eles a existência humana – a linguagem, o mundo simbólico da cultura, a história – crescer em nós ou entre nós, ganha uma significação que ultrapassa a pura vida (...) Crescer entre nós é um processo sobre o qual podemos intervir (...) É precisamente porque nos somos capazes de inventar nossa existência, algo mais do que a vida que ela implica mas suplanta (...) “programados para aprender”⁵, vivemos ou experimentamos ou nos achamos abertos a experimentar a relação entre o que herdamos e o adquirimos. (1993, p.125 -126).

Então, da mesma forma que a criação da creche-casulo foi o embrião da escola, também todo esse movimento comunitário em torno da criação da escola representa a gênese da relação desta escola com a comunidade. Ela surge do desejo de crescimento desta comunidade e nasce representando esta possibilidade, ou seja, a possibilidade de crescimento, pois irá auxiliar no processo de construção e formação de cidadãos com consciência crítica.

5. Paulo Freire, assim, caracteriza a consciência crítica:

1-Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise dos problemas.

2- Reconhece que a realidade é mutável.

3- Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

4- Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre dispostas as revisões.

5- Ao se deparar com um fato faz o possível para livrar-se dos preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6- Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a sua inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

7- Repele toda a transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

8- É indagadora, investiga, força, choca.

9- Ama o diálogo, nutre-se nele.

10- Em face ao novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

(1983, 41),

16. Grifos do autor.

Apesar de denominar-se, oficialmente, a escola Prof. Moacyr Jardim de Menezes, é conhecida como Escola do Ceará. A razão está na sua história. Quando da discussão da escolha do nome, as atas registram que houve ampla discussão e participação comunitária.

A primeira reunião foi realizada em 01 de março de 1990 e a última, em 31 de maio do mesmo ano, com 111 pessoas presentes. No livro de atas constam, anexados em suas páginas, o histórico e a razão pela qual cada um dos quatro nomes que estavam em processo de escolha foram sugeridos. Todas essas informações foram repassadas à comunidade para que pudessem votar com consciência.

O atual nome da escola Prof. Moacyr Jardim de Menezes foi sugestão da Secretaria Municipal de Educação, que na última reunião estava representada pela própria Secretária de Educação deste período.

O resultado da votação foi o seguinte:

Prof. Moacyr Jardim de Menezes – 4 votos.

Hildebrando Geraldino Martins – 13 votos.

Severino Pizzetti – 37 votos.

Escola Reunida Ceará – 55 votos.

Branco – 01 Nulos – 01.

Ao indagarmos por que não se acatou a decisão da comunidade o argumento utilizado é de que haveria lei municipal que determina nome de professores para nomear a escola, como forma de homenageá-los. O único professor desta relação era também o nome menos votado e “coincidentalmente” sugerido pela secretaria municipal.

Pesquisando o setor de legislação da Prefeitura Municipal para verificar que lei o determinou nada foi encontrado. Assim, só restou deduzir que foi imposição do poder público, imposição que a comunidade resiste até hoje, tanto que a escola se tornou conhecida com Escola do Ceará, porque a maioria assim o desejou.

Esse assunto permanece ainda hoje, dez anos depois, na pauta de discussão da escola. Na última reunião de pais, realizada no mês de abril de 2000 a Direção e a APP convidaram o atual Secretário de Educação e, entre outras solicitações feitas, a questão foi retomada.

Estrutura Física. Quadro Docente e Funcional e Quadro Discente.



FOTO 3: Portão de entrada. Pintura do muro feita pelos alunos da Oficina de Artes a partir da obra “boi-de-mamão” do artista ZUMBLICK em 1999.

O prédio escolar é de alvenaria e tem a seguinte planta física: quatro salas de aula; gabinete da direção; cozinha; biblioteca; dois banheiros; uma sala de Oficina de Artes; dois depósitos, sendo um para alimentos e outro para material de educação física; pátio coberto e um parque infantil. A escola possui também um laboratório de Ciências no mesmo espaço da biblioteca.

O prédio hoje necessita de reformas e ampliações. A pintura da escola encontra-se bastante desgastada e o telhado tem goteiras e infiltrações. A rede elétrica precisa ser toda reavaliada e as entradas de energia elétrica precisam ser consertadas e ampliadas.

Há necessidade da ampliação de uma sala para funcionamento da Oficina de Artes, pois a sala utilizada é pequena e insuficiente para o número de alunos que dela participam.

Tem espaço para uma horta escolar e um pequeno jardim, onde se pode ver plantado, além das folhagens, o capim criciúma, que deu origem ao nome do município.

A escola é extremamente limpa e tem aspecto muito agradável apesar dos problemas apresentados na estrutura física, que dependem da atuação e investimento do poder público.

O funcionamento é em dois turnos, matutino e vespertino. No turno matutino, freqüentam aulas os alunos da 3ª e 4ª séries, educação infantil (6 anos), uma turma de educação infantil (período integral ligada à AFASC) e a oficina de artes; no período da tarde, freqüentam aulas os alunos da 1ª e 2ª séries, educação infantil (quatro e cinco anos) e os da oficina de artes.

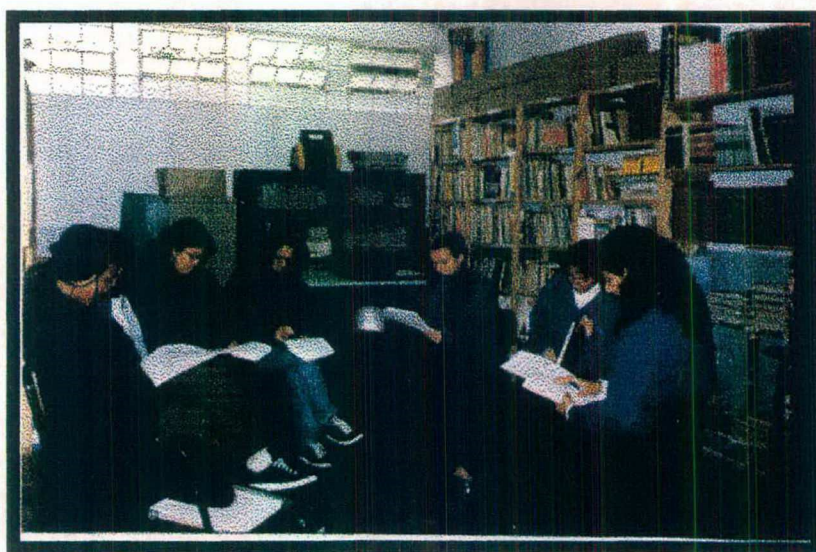


FOTO 4: Reunião de estudos na biblioteca da escola.

O quadro docente é composto por: uma Diretora; uma auxiliar de direção; nove professoras, sendo que duas atuam período integral na escola, e três serventes.

Quanto à formação acadêmica, a diretora e uma professora são pedagogas e especialistas em educação; a auxiliar de direção é pedagoga; uma professora é formada em Educação Artística e especialista em arte educação; uma professora

é graduada em Educação Física; três estão cursando graduação, duas em Letras, sendo uma em Português-Inglês e outra em Italiano e a última em Educação Artística; três têm magistério. As serventes têm o ensino fundamental incompleto.

É importante ressaltar que o Estado de Santa Catarina é o segundo Estado do país com a maior aprovação no ensino fundamental, mas apresenta, mesmo assim, grande distorção em relação à idade-série. Segundo dados publicados no Diário Catarinense⁶ são 90.000 alunos em defasagem escolar. Dos 220.000 catarinenses que freqüentam o ensino médio, 62% estão na idade recomendada.



FOTO 5: Alunos da 4ª série fazendo maquetes.

No quadro discente, que mostramos no Quadro XII abaixo, os números correspondem ao atendimento da escola, nesta década. Os dados referentes ao ano 2000 foram retirados do movimento mensal de maio.⁷

Pelos dados expressos no quadro, a realidade desta escola foge um pouco aos dados nacionais em termos de permanência na escola. Mas ainda há uma baixa, que é significativa, no número de alunos das 1^{as} séries iniciais para as

⁶ Notícia publicada no Caderno Geral – Educação, no dia 18 de junho de 2000 –

⁷ Relatório enviado mensalmente à Secretaria de Educação com os dados referentes ao número de alunos matriculados e número de abandono e transferências.

séries finais deste 1º ciclo, evidenciando a longo prazo, contribuir para o aumento do número de alunos em defasagem escolar.

QUADRO XII: Quadro de Alunos Atendidos no Período de 1990 – 2000.

Alunos Matriculados por Ano e Série.							
Ano	Jardim	Pré	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
1990	25	30	20	-	-	-	75
1991	23	21	39	20	21	-	124
1992	25	18	27	31	18	19	138
1993	23	22	17	28	27	19	136
1994	17	20	19	16	21	21	114
1995	22	21	26	18	16	16	119
1996	20	17	18	19	18	14	106
1997	21	19	18	16	18	15	107
1998	21	21	18	12	11	19	102
1999	24	22	18	16	14	12	106
2000	26	25	19	20	17	15	122
Total	247	236	239	196	181	150	1249

Fonte: Relatórios mensais e anuais da escola Prof. Moacyr Jardim de Menezes.

Associação de Pais e Professores.

A Associação de Pais e Professores da escola, cuja diretoria é composta por Presidente, vice-presidente, 1º secretário, 2º secretário, 1º tesoureiro, 2º tesoureiro, conselho fiscal e madrinhas de classe, realiza eleições a cada dois anos, sendo que as madrinhas de classe são eleitas anualmente. Sobre as madrinhas é que gostaríamos de referir um pouco mais, pois a idéia que se tem delas, normalmente está vinculada a questões assistenciais, ou seja, dar presentes ou colaborar no sentido de prover as necessidades básicas.

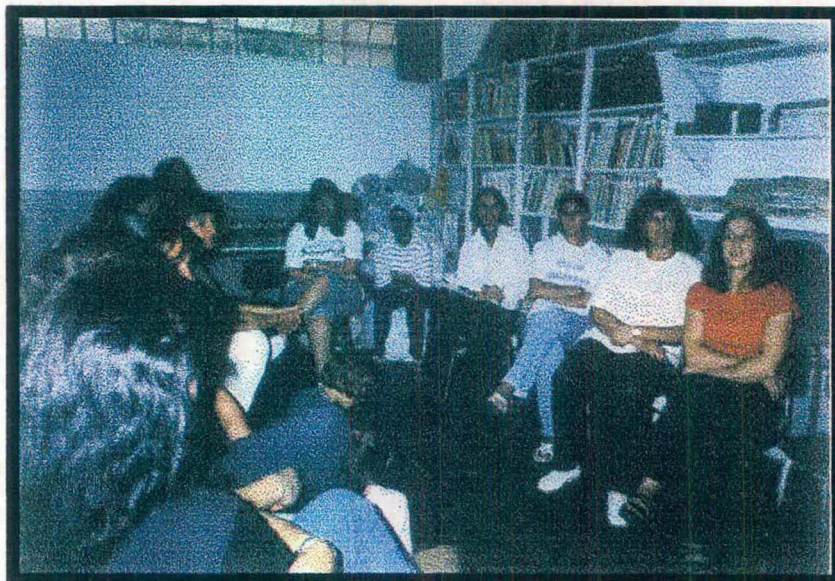
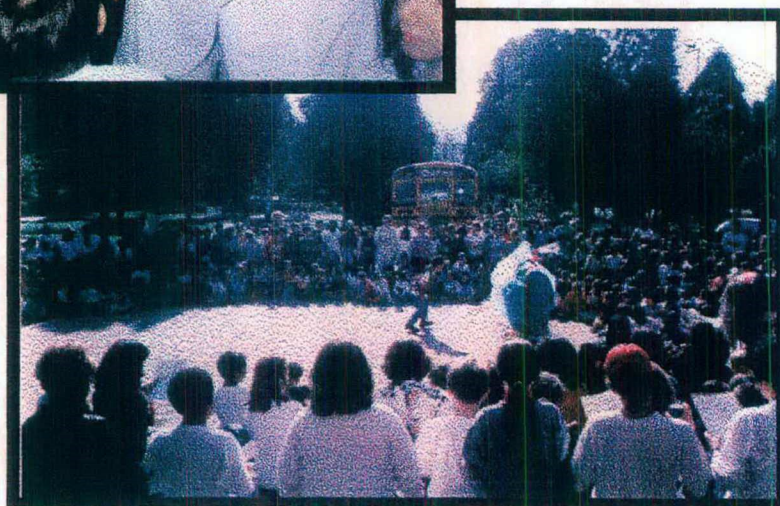


FOTO 6: Reunião de planejamento com as madrinhas de classe – 2000

Nesta escola, a idéia de madrinhas surgiu em 1993, quando a escola se deparava com a necessidade de realizar grupos de estudos para poder discutir mais sobre as situações problemas encontradas no seu dia-a-dia. A direção, preocupada em resolver os problemas e compreendendo que a única forma de fazê-lo seria reciclando professores, para que, de posse do conhecimento teórico, pudessem estar ressignificando sua prática, chamou os pais e colocou a questão em debate.

Após a discussão, as mães que não tinham atividades fora do lar, se prontificaram a ficar duas horas por mês realizando atividades com as crianças para que as professoras pudessem, nesse horário, estar estudando e planejando em conjunto, além do espaço da reunião pedagógica. Dessa maneira é que surgiram as madrinhas de classe.



FOTOS 7 e 8: Madrinha ensinando crianças a tecerem redes de pesca e apresentação do Boi-de-Mamão para alunos e professores do bairro da Juventude.⁸

A cada ano são eleitas uma ou mais mães por série, que realizam o trabalho mensalmente, assim como acompanham as professoras em todas as atividades extraclasse realizadas, principalmente, visitas a outros lugares e espaços, viagens de estudo, apresentações artísticas, etc.

7. Entidade educacional e de assistência social.

3.3. O Projeto Político-Pedagógico da Escola.

3.3.1. A Concepção do Projeto.

Em nossa trajetória como educadora, nas diferentes experiências profissionais vividas, em todos os níveis de ensino, nos deparamos com as discussões e a dificuldade na construção do Projeto Político-Pedagógico. Percebemos que mesmo nos diferentes níveis de ensino, as discussões, questionamentos e problemas vivenciados são semelhantes. Os Projetos das instituições de ensino, em geral, não são algo vivo, que faça parte do cotidiano da direção, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade onde a escola está inserida, mas algo estanque, separado dicotomizado. Assim, questionamos: Tem essa escola um Projeto Político-Pedagógico? O que faz a diferença? Ou ela é igual a todas as outras escolas?

Ao tomar conhecimento do Projeto dessa escola verificou-se que, em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, foi utilizado o referencial teórico da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, elaborada com a participação de educadores de todo o Estado e de diferentes instituições de ensino de todos os níveis, para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Escolares.

A Proposta Curricular Estadual entende o ser humano como um ser social e histórico, portanto resultado de um processo histórico conduzido pelo próprio homem. Prevê a socialização desse conhecimento, pois compreende que, se o conhecimento foi produzido no decorrer do tempo, ele é coletivo; portanto, patrimônio de todos. Por essa razão deve ser socializado, garantido a todos, inclusive, a alunos portadores de dificuldades especiais. Propõe, relacionar o conhecimento das Ciências e das Artes com outros saberes como o cotidiano e o religioso. Compreende que o papel da escola é socializar o conhecimento, entendido como riqueza intelectual, garantindo igualdade de oportunidades à todos. A escola deve oportunizar maneira científica de pensar que permita a autonomia de cada um

cada um na compreensão do conhecimento e das informações. Entende que a socialização do conhecimento numa perspectiva universal, implica em saber lidar com a realidade dos alunos e da comunidade.

Em termos de concepção de aprendizagem, a proposta faz opção pela concepção histórico-cultural, também denominada sócio-histórica ou sócio-interacionista. Nessa concepção, compreende-se que as interações sociais vividas em cada um dos seres humanos são determinantes das funções psicológicas superiores (inteligência) do ser humano. O professor tem função mediadora entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno, tendo que, necessariamente, ter-se apropriado desse conhecimento. O processo pedagógico, nessa concepção tem um sentido ético mais acentuado, pois traz consigo a responsabilidade ética da escola, que desempenha o papel de mediadora privilegiada, comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Ora, a Proposta Curricular do Estado foi aprovada em 1998, mas na escola vem-se trabalhando com esta concepção teórica desde 1993, portanto, a proposta foi um reforço ao que já estava sendo realizado, representando uma grande diferença em relação às demais escolas. Enquanto, para outras escolas, o fato pode representar uma concepção outorgada, para esta escola representa concepção construída.

Após a constatação de que a escola tinha um Projeto Político-Pedagógico, outras questões ficaram pendentes e orientaram o estudo de caso, como: O que esta escola entende por Projeto Político-Pedagógico e Quando se iniciou o processo de construção? A resposta a essas indagações permitiu que identificássemos a concepção teórica que o permeia e sustentou e como se dava o processo de sua construção. Apresentamos aqui algumas das respostas obtidas:

É o verdadeiro papel da escola. É pensar e refletir sobre o que estamos proporcionando para que o nosso aluno possa atuar na sociedade. É uma meta a ser atingida, mas não qualquer meta, mas uma meta comum a todos da comunidade escolar, num caminho comum. A escola precisava ter um objetivo claro e se engajar no movimento comunitário porque

as pessoas desta comunidade tinham um ideal. (Marli Pacheco⁹)

É uma forma de organizar a escola progressivamente e coletivamente de acordo com os ideais daqueles que constróem a escola. Ele existiu desde o início, porque sempre existiu a organização da comunidade, só não era registrado no papel. (Rosemari Corrêa da Rosa¹⁰).

Diz respeito a uma opção política da escola e a forma como vai conduzir esta utopia. A escola traça um plano de ação que é político, ela escolhe o mundo que quer ajudar a construir e para isso vai utilizar determinadas práticas pedagógicas para alcançar este objetivo. Mas, só acontece quando as pessoas tem clareza do mundo que estão vivendo e do que realmente querem modificar neste mundo. Não nasce de uma hora para outra, mas necessita discussão, estudos e uma clara visão de mundo. Aqui no Ceará iniciou com a escola porque a escola é um projeto da comunidade, a educação é um projeto da comunidade. (Marli de Oliveira Costa¹¹).

São os caminhos que vamos seguir para colocarmos nossas idéias em prática, porém, tanto as idéias como o caminho não são individuais, mas coletivos.

Fui orientadora desta escola em 1992, e o projeto desta escola comparado às outras já era de consistência. A relação dos pais e da comunidade com a escola já eram fortes. Nunca pensamos nesta escola separado dos pais e da comunidade. (Regina Siqueira.¹²)

É uma visão de mundo que norteia todo o planejamento do processo ensino-aprendizagem da escola. Quando cheguei já existia e se discutia o projeto, mas não eram coisas prontas. Tudo se debatia no grupo para saber se era aquilo que precisávamos. (Norli Ma de Souza Rebelo¹³).

⁹ Ex- Diretora. Formação: Magistério, graduação em Pedagogia. Especialista em Orientação Educacional. Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2000.

¹⁰ Auxiliar de Direção. Formação: Magistério e Graduada em Pedagogia. Entrevista realizada em 08 de maio de 2000.

¹¹ Ex-Diretora da escola. Formação: Graduada em Ciências Biológicas, Filosofia e Mestrado em História. Entrevista realizada em 12 de maio de 2000.

¹² Diretora da Escola. Formação: Magistério com graduação em Pedagogia. Especialização em Fundamentos Psicopedagógicos. Entrevista realizada em 16 de maio de 2000.

¹³ Ex-Professora da Oficina de Artes e professora da 1ª série. Formação: Magistério. Graduação em Desenho Plástico e Educação Artística. Especialista em Arte Educação. Entrevista realizada em 17 de maio de 2000.

A princípio não tenho muito claro se é isso que vou falar, mas no meu entendimento seria a escola dentro da organização burocrática dela, juntamente com direção, profs., funcionários, Associação de Pais e a comunidade traçar os objetivos que deseja alcançar. A nossa direção e as pessoas que estão na escola, estão trazendo esse novo jeito de fazer escola e é muito motivador. (Jurandir Bittencourt¹⁴).

É o estabelecimento de metas e objetivos de uma escola envolvendo toda a comunidade escolar. Quando cheguei nesta escola já estavam reavaliando o projeto. Nas três escolas anteriores que trabalhei não havia projeto. (Maria Luiza da Silva¹⁵).

Em primeiro lugar é um desafio. É um trabalho que se faz junto, traçando as metas e conseguindo junto com a comunidade, com os pais, professores., merendeiras para a formação do nosso aluno, visando formar um cidadão. Inicia com a nossa 1ª diretora que já tinha idéias, e eu, não tenho vergonha de dizer que tinha medo, não entendia, nem compreendia. A impressão que tinha era de que a comunidade vinha para dentro da escola orientar nosso trabalho, e muitas vezes trunquei o trabalho da escola por falta de clareza. (Glades Alzira Costa Romão¹⁶).

Das vinte e uma entrevistas realizadas, todas elas têm formas diferentes de expressão, mas apontam para questões comuns e sobre elas vamos discorrer agora.

O primeiro ponto é que, mesmo não aparecendo de forma explícita, a comunidade escolar tem definido o seu Projeto Político-Pedagógico. O projeto define-se no marco referencial, no objetivo geral e na concepção teórica que o norteia. A visão de mundo e de homem que quer construir está colocada, ou seja, os membros têm visão da realidade e das mudanças desejadas. O aspecto político está bem definido. Há a compreensão de que a exclusão social não é natural, mas

¹⁴ . Conhecido popularmente como Cunha – Membro da APP- desde 1990. Coordenador do coral *Sementes do Amanhã*. Entrevista realizada em 25 de maio de 2000.

¹⁵ . Professora. da 2ª e 4ª série . Formação: Magistério, cursando a 7ª fase do curso de letras habilitação Português/Inglês. Entrevista realizada em 08 de maio de 2000.

construída pelas relações de poder da sociedade. O mais importante é que nas falas apresentadas se evidencia que a visão de mundo não é da comunidade escolar apenas, mas da comunidade como um todo, que deseja a justiça social, a igualdade de condições, a solidariedade, a participação, a dignidade, o companheirismo, a transparência, aliados ao conhecimento científico e tecnológico, compreendendo a escola como instituição fundamental para a construção deste saber e como espaço de vivências destas relações.

O segundo ponto refere-se à construção coletiva, conjunta. Nenhuma das respostas apresentadas deixou de destacar a idéia de construção que se evidencia quando utilizam expressões como “progressivamente”, “não nasce de uma hora para outra”, “não eram coisas prontas”, “reavaliando”, e ainda, a idéia de trabalho coletivo evidenciada nas seguintes expressões “comum a todos”, “que se faz junto”, “caminhos coletivos”, “debatia no grupo”, “coletivamente”.

Construção coletiva demanda práticas e posturas nem sempre simples e fáceis de serem construídas, e a vivência de certos valores não-comuns a sociedade de hoje, que utiliza a competição como mecanismo ideal para estimular o individualismo e a ideologia do sucesso, sociedade que centraliza o poder, transforma o cidadão em cliente, considera as desigualdades sociais como “algo natural”. Construir coletivamente, antes de mais nada, implica um esforço de superação e enfrentamento de medos e conflitos. A superação é evidente na resposta de uma das professoras, quando hoje, sem receios, expressa que tinha medo por não compreender como se daria esse processo e afirma “Eu muitas vezes trunquei o trabalho da escola.” Faz lembrar Freire:

(...) quando falamos sobre medo devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o medo não é uma abstração. Em segundo lugar creio que devemos saber que estamos falando de uma coisa muito normal. Outro ponto que me vem à mente, é que quando pensamos em medo, somos levados a refletir sobre a necessidade de sermos muito claros a respeito de nossas opções, o que exige certos procedimentos e práticas

¹⁶ . Professora de Educação infantil desde 1990. Formação: Magistério. Graduação Pedagogia. Especialização em Supervisão Escolar .Entrevista realizada em 19 de maio de 2000.

concretas que são as próprias experiências que provocam o medo... é manifestação de que estamos vivos...o que não posso permitir é que meu medo me imobilize...é preciso controlá-lo e no exercício deste controle minha coragem vai sendo partejada (...) por isso há medo sem coragem, mas não há coragem sem medo. (1993, p. 58-59)

A idéia de construção é exatamente esta: às vezes se caminha no escuro, o que gera os medos, que muitas vezes, não temos coragem de expressar, tendo como consequência, o conflito e a indecisão. Em determinados momentos, quando se encontra muitas barreiras, é necessário mudar os caminhos, porém, se os objetivos e metas estão claramente definidos coletivamente, o grupo tem força e ousadia para, sem fugir da realidade, dividir com os outros a tarefa de pensar com discernimento, determinação e competência, soluções criativas para os problemas vividos. Isso fica evidente na fala de um membro da APP quando afirma que “esse jeito novo de fazer escola é motivador”, o que poderíamos interpretar como: esse novo jeito de fazer escola nos encoraja a enfrentar os nossos problemas e a tentar solucioná-los. A terceira questão clara e evidente é que este projeto pedagógico faz parte de um algo muito maior que é o projeto comunitário. A comunidade tem em seu projeto, como objetivo, oferecer uma educação de qualidade para as suas crianças, mas não qualquer educação e nem qualquer qualidade, mas sim aquela que se enquadre e ajude a construir um mundo e um homem definidos por eles, com valores sociais e morais muito diferentes do que é preconizado pela sociedade atual.



FOTO 9: Reunião de pais com palestra educativa.

3.3.2. Objetivos Gerais e Específicos. Metas e Ações.

O Projeto Político-Pedagógico da escola tem o seguinte objetivo geral:

Construir coletivamente um Projeto Político-Pedagógico, visando a construção de uma sociedade democrática, solidária, não excludente, onde o conhecimento seja emancipador, crítico, transformador, capaz de construir sujeitos históricos, que enfrentam o mundo atual como cidadãos conscientes, participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres. (Projeto Político-Pedagógico da escola - 1999).

Os objetivos específicos deste Projeto Político-Pedagógico, assim como as metas e ações foram aprovadas por ocasião da eleição da atual direção que, sendo candidata única e de consenso, elaborou sua proposta de trabalho para o biênio 1999/2000, dando continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido; portanto, estão claramente definidos, aprovados pelo voto de toda a comunidade escolar e assim descritos:

- Construir coletivamente um projeto para trabalhar a relação da cultura popular e cultura erudita¹⁷, tendo como pontos específicos a memória, a arte de falar (oralidade), a arte de fazer (aproveitamento de sucata), e a arte de viver (relações humanas, jogos e brincadeiras);
- Concretizar atitudes para levantamento de alternativas para avaliação escolar;
- Proporcionar aos alunos de 1ª a 4ª série a iniciação ao conhecimento de uma língua estrangeira (Italiano);

¹⁷ A escola entende como Cultura Erudita o conhecimento produzido e organizado academicamente e Cultura Popular o conhecimento organizado pelo povo, nas comunidades. A proposta é estabelecer um diálogo entre o que é produzido pela cultura popular e os conteúdos curriculares organizados pela academia, não simplesmente destacando-os nas comemorações da Semana do Folclore, ou em datas especiais, como normalmente é feito pelas escolas.

- Atender os alunos com dificuldade de aprendizagem, pela da recuperação e apoio pedagógico paralelo e, dessa forma, combater a evasão e a repetência;
- Promover discussões mensais sobre o processo ensino-aprendizagem;
- Investir na capacitação do profissionais da escola para melhor efetivação do trabalho junto aos educandos e comunidade;
- Adquirir, ampliar, recuperar e manter materiais e ambientes pedagógicos para facilitar o processo ensino-aprendizagem;
- Oportunizar eventos pedagógicos extraclasse que proporcionem lazer, criatividade, solidariedade e união;
- Promover a integração de pais, comunidade e escola;
- Acionar todas as lideranças do bairro, para reivindicarmos juntos à Prefeitura Municipal, a ampliação e reforma do prédio escolar;
- Adquirir equipamentos de porte que facilitem o trabalho administrativo e pedagógico;
- Promover eventos pedagógicos e lucrativos, cuja renda reverta-se na aquisição de equipamentos administrativos e pedagógicos, bem como na manutenção dos já adquiridos e do prédio escolar;

As metas e ações para alcançar os objetivos foram também traçadas e estão descritas no item 2 do projeto, da seguinte maneira:

Metodologia.

- Construção de um projeto para trabalhar a relação da cultura popular e cultura erudita, tendo como pontos específicos a memória, a arte de falar (oralidade), a arte de fazer (aproveitamento de sucatas), a arte de viver (relações humanas, brincadeiras e jogos);
- Estudo para levantamento de alternativas para avaliação escolar;
- Construção do planejamento para as aulas de italiano;

- Recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagens semanal ou quinzenalmente, após o primeiro bimestre, feito pelo próprio professor de classe após o recreio;
- Discussão mensal sobre o processo ensino-aprendizagem;

Capacitação de professores e funcionários.

- Reuniões de reciclagem;
- Reuniões pedagógicas;
- Cursos de aperfeiçoamento em parceria com outras escolas e Universidade do Extremo Sul Catarinense;
- Troca de experiências;
- Reuniões específicas para educação infantil;

Recursos e apoios pedagógicos.

- Materiais e jogos pedagógicos;
- Implementação do laboratório de ciências (microscópio).
- Oficina de dança;
- Oficina de artes plásticas;
- Organização dos mapas geográficos;
- Implementação do acervo de literatura infantil;
- Implementação do boi-de-mamão (pesquisas sobre outras formas de apresentação, música e enredo, reconstrução e construção de outros instrumentos musicais com sucatas);
- Jornal escolar;
- Ampliação da videoteca;
- Pinturas de brincadeiras infantis no pátio;
- Assinaturas de jornais e revistas;
- Baú de roupas e objetos para teatro;

Eventos pedagógicos extraclasse.

- Festival de teatro;
- Semana literária;
- Semana do Folclore;

Pais e comunidade escolar.

- Eleição da APP;
- Convite para as madrinhas de turma;
- Atividades conjuntas;
- Reuniões temáticas com pais e comunidade;
- Reuniões com pais (por série), para trabalhar objetivos, metodologia da escola e desenvolvimento infantil;

Prédio e ambiente escolar.

- Ampliação e reforma do prédio escolar (sala da oficina de artes, sala e banheiro para os professores, pintura geral e ampliação das entradas de luz e ar).
- Colocação de lixeiras no pátio;
- Pintura de painéis;
- Pintura de brincadeiras no pátio;
- Colocação de um jornal mural (para alunos) na parede do pátio;

Aquisição de equipamentos de porte.

- Computador e mesa;
- Telefone;
- Microscópio;

Eventos pedagógicos e lucrativos.

- Dogão;

- Festa Julina;
- *Show* da primavera;

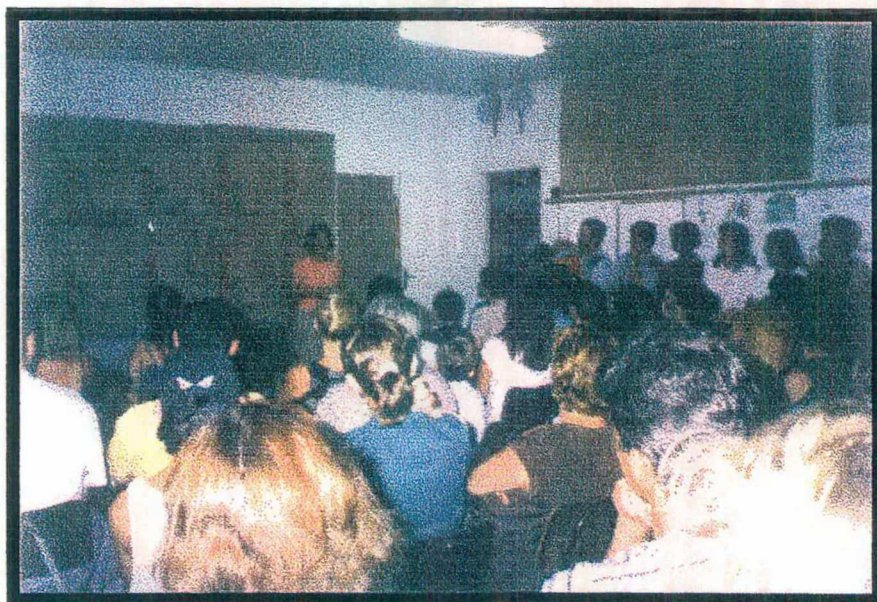


FOTO 10: Reunião de avaliação do Projeto Político-Pedagógico – 2000.

A primeira reunião pedagógica da qual participamos, em maio de 1999, era continuidade de uma reunião anterior e foram discutidos avaliação e Projeto Político-Pedagógico da escola. Participavam da reunião direção, professores, todos os funcionários, orientadoras pedagógicas da Secretaria de Educação, responsável por esta escola e, pais da associação de pais e professores.

A diretora abriu a reunião, apresentando o trabalho da reunião anterior, que havia sido realizada com toda a comunidade escolar, portanto não era apenas a Diretoria da Associação, mas todos os pais haviam sido convidados a participar para rediscutir o projeto da escola.

Na reunião anterior, a direção, com técnicas grupais, envolveu a comunidade escolar ativamente, reafirmando o "marco referencial" (GANDIN,1999), e reafirmando o perfil de homem e de sociedade, que esta escola desejava formar.

Discutiram e redefiniram o “marco doutrinal” e “operativo”, (GANDIN,1999), pois, até o ano anterior a escola trabalhava com ênfase na “cultura popular relacionada à cultura erudita”, como aparece na proposta acima descrita, cujo objetivo era resgatar a cultura do povo relacionando e integrando aos conteúdos curriculares. A partir desse ano, a comunidade escolar decidiu trabalhar com ênfase na qualidade de vida, em todos os aspectos que a englobam, ou seja, educação, saúde, emprego, lazer, família, bom relacionamento entre as pessoas, qualidade da alimentação, e principalmente, a questão da preservação do meio ambiente, uma vez que no bairro Ceará se localiza uma das mais importantes áreas de preservação ambiental do município, o chamado “Morro do Céu”. No ano anterior, vários grupos se mobilizaram para preservá-lo e a escola se envolveu ativamente no processo.

Vale ressaltar que a ênfase na cultura popular relacionada à cultura erudita, que norteou o trabalho da escola até então, não deixará de ser trabalhada, uma vez que resultou numa série de ações que foram implementadas pela escola e comunidade e que serão mantidas, como a Oficina de Artes, o boi-de-mamão, as festa julinas e o ensino da língua italiana.

Sobre a Oficina de Artes faremos um destaque especial quando apresentarmos a proposta curricular da escola por entendermos tratar-se de uma experiência importante e que retrata bem a forma de organização existente nesta escola.

A discussão que se fez, depois do consenso do grupo sobre o tema ênfase deste Projeto escolar, foi como operacionalizar no dia-a-dia da sala de aula e no dia-a-dia da escola.

A direção propôs ao grupo assistir a uma fita do Programa “TV – Escola - Salto para o Futuro”, sobre Projeto Político-Pedagógico. Após discutir o conteúdo da fita, com ênfase no processo avaliativo, as professoras chegaram à conclusão de que é necessário ousar e construir, pois já compreenderam que não há receitas. É necessário construir uma nova prática, partindo da avaliação da prática atual. Precisavam de mais tempo para discutir e refletir, definindo claramente os objetivos essenciais por série e gradativamente ir substituindo

notas por pareceres. Foi sugerido que se iniciasse um projeto piloto na rede, o que teve a aprovação das orientadoras pedagógicas presentes. Ficou acordado reunirem-se para juntos planejarem as ações pedagógicas e trocar as experiências, assim como, procurar outras escolas, como o CAP (Colégio de Aplicação) da UNESCO, que já tem esta prática.

Na maioria das escolas, a prática é, em reunião pedagógica participarem apenas a direção, docentes, funcionários administrativos e orientadores, pois há o entendimento de que as questões pedagógicas não dizem respeito aos funcionários de serviços gerais e pais, entendendo que estes têm muito pouco a contribuir e não dominam o conteúdo.

Percebe-se nesta escola, claramente, o que Gandin (1998) denominou de “construção em conjunto”, caracterizando-se como um processo no qual as pessoas realmente participam, porque a elas não cabem apenas decisões específicas, mas os próprios rumos que se vão imprimir à escola. Cada pessoa pode sentir-se construtora do processo; os diversos saberes são valorizados e começam a fazer sentido na medida em que se reflete sobre a prática, e os resultados práticos começam a despontar em determinado rumo.

3.3.3. A Proposta Curricular da Escola.

Com os referenciais teóricos da Proposta Curricular Estadual, considerando os temas transversais¹⁸, mais os temas multidisciplinares, a Secretaria Municipal de Educação elaborou a sua Proposta Curricular que é apresentada como:

(...) resultado do processo teórico-prático amplamente discutido com todos os docentes da rede municipal de ensino de Criciúma nos encontros pedagógicos realizados mensalmente, coordenados pela equipe de orientadoras pedagógicas da secretaria municipal de educação.

¹⁸ Os temas transversais são estabelecidos na proposta curricular do Estado e entre eles estão: a educação sexual, educação ambiental, educação escolar indígena, educação e tecnologia, educação e trabalho.

Entendemos que os pressupostos teóricos metodológicos desta proposta, devam estar contemplados nos Projetos Políticos-pedagógicos, salvaguardando as nuances que se fizerem necessárias, dependendo da singularidade de cada escola, devendo os mesmos estarem em constante processo de reelaboração. (Proposta Curricular de Criciúma – Educação Infantil e Ensino Fundamental /2000).

Há nessa questão, a compreensão por parte dos sistemas educacionais, do que nos diz GANDIN (1998, p. 84):

Os estudos sobre currículo, sobre relações escola – sociedade e outros estão deixando clara a compreensão de que a sobrevivência da escola passa, necessariamente, pela idéia e pela prática de que, a educação enquanto desabrochar, enquanto fazer-se de uma pessoa e de um povo, não pode trazer de fora os seus elementos mas deve nutrir-se da cultura que a cerca, não para nela fixar-se mas para ser elemento de reflexão-ação sobre ela no sentido do crescimento e do amadurecimento.

As professoras da Escola Reunida Prof. Moacyr Jardim de Menezes foram convidadas pela Secretaria Municipal para, junto com a equipe pedagógica, fazerem a avaliação final da proposta.

O convite se deu por haver a compreensão, por parte da Secretaria de Educação Municipal, de que esta escola vem desenvolvendo sua proposta pedagógica baseada nos pressupostos teóricos que fundamentam a Proposta Curricular do Estado, desde 1993.

Em nossa concepção, uma proposta curricular, além da definição de conteúdos curriculares, deve conter a concepção teórica e filosófica. O documento do município, denominado Proposta Curricular de Criciúma, em nossa avaliação, não poderia denominar-se Proposta Curricular porque apenas define conteúdos curriculares a serem trabalhados por série. No entanto, se considera importante essa definição de conteúdos, que serviu de parâmetro para que a escola desenvolvesse sua proposta curricular.

A escola tem autonomia para definir dentro da sua proposta pedagógica, alguns conteúdos, considerados importantes para a realidade da comunidade em que está inserida e a forma de organizá-los. GANDIN(1999), diz que esta será a sua única forma de sobrevivência, pensando a escola como instituição social, com um papel definido a desempenhar.

Destacamos aqui, a título de ilustração, o depoimento de duas alunas que quando solicitamos para falar da escola descreveram, com clareza de detalhes, como vem sendo estruturado e desenvolvido o seu currículo:

Eu adoro esta escola. Aprendo a ler, escrever, contar, a história dos homens e do mundo. Nós fazemos pesquisa de campo, saímos pelas ruas entrevistando as pessoas para saber o que procuramos. Acabamos de fazer uma pesquisa no bairro sobre religião, entrevistamos 134 pessoas. Depois a gente trabalha o que aprende em sala de aula. A maior religião aqui é católica. Também fazemos pesquisa na biblioteca da escola, fazemos visitas na UNESC (laboratórios e biblioteca), na PM¹⁹, museus e outros lugares.

Temos colegas com problemas de saúde em sala, precisamos ter paciência, entender e ajudar. A gente aprende, brinca, sai e estuda, tudo ao mesmo tempo. Mas o trabalho da prof^a. é sério. É uma coisa que não se pode brincar. Se não faz correto tem que corrigir e os pais sempre tem que vir na escola.” (Ma Luiza²⁰).

(...) Aqui aprendi a respeitar a opinião dos outros , a ler , escrever, contar, fazer contas, aprendi o gosto pelo estudo, respeitar os professores porque se dedicam muito para ensinar as pessoas que não sabem. É uma pena que aqui não tenha até a 8^a série.

A direção é muito legal. Ela é amiga, promove festas, traz bons professores mas, também é brava quando precisa e, às vezes precisa mesmo. Nesta escola a gente aprende a viver em união e não brigando porque não resolve o problema. Precisa conversar, se entender e achar a solução (...).(Julita Becker Domingos).

¹⁹ Polícia Militar.

²⁰ . Aluna da 4^a série. Estuda na escola desde a 2^a série.

Pela sua história de construção, entendemos ser importante dar um destaque especial dentro da proposta curricular para a oficina de artes.

3.3.4. Um Exemplo de Atividade Curricular: a Oficina de Artes.

A arte é um caminho quando as palavras deixam de ser expressão. (Projeto da Oficina de arte).

Embora, desenvolva suas atividades em horário extraclasse e seja uma atividade opcional aos alunos, a oficina de artes, integra o currículo da escola, uma vez que é oferecida durante todo o período letivo e faz um trabalho integrado com os professores, articulado com os conteúdos de sala de aula.

Vale contar um pouco da história do seu surgimento, pois ela retrata bem a forma de organização desta comunidade e como ela se integra no do trabalho da escola.

Essa oficina iniciou em 1983, com um sonho da Professora Norli, que hoje leciona na primeira série dessa escola. Nesta época a professora participava do grupo de jovens, ligado a Igreja Católica, juntamente com outros colegas, como a Professora Marli de Oliveira Costa (ex diretora desta escola e hoje pesquisadora da Rede Municipal de Educação) e outros. Estes jovens desejavam desenvolver um trabalho de artes com as crianças do bairro. A prof.a Norli rifou, então, uma toalha de linho, e, com os recursos angariados foram comprados os materiais necessários (tintas, papel, pincéis, cola). Por dois anos desenvolveu-se o trabalho na rua, porque a comunidade não tinha um espaço comunitário.

Em novembro de 1991, houve eleição para a direção da escola sendo eleita a Professora Marli de Oliveira Costa. Em 1993, durante o período de férias, uma criança, aluna da escola, morre afogada quando brincava em um valo, fato que chocou profundamente a comunidade e mobilizou o mesmo grupo, que já havia desenvolvido o trabalho de artes na comunidade, a elaborar um projeto, para ser desenvolvido na escola.

Um dos objetivos que impulsionou a implantação do projeto foi criar um espaço para que as crianças pudessem ficar ocupadas com algo educativo, instrutivo, que pudesse possibilitar o desenvolvimento do potencial criativo, estando protegidas pelo olhar de um adulto, no período em que não estivessem na escola.

A concepção que fundamentou o trabalho da Oficina de Artes nas ruas, e posteriormente na escola, é de que a criança absorve o mundo por meio dos seus sentidos, da inteligência e de seu coração, acreditando-se que pela arte é possível compensar o desequilíbrio que a vida e a educação contemporânea imprimem no indivíduo.

Na justificativa do projeto fica evidenciado esse pensamento quando se lê:

(...) a arte oportuniza o desenvolvimento das condições de raciocínio e dá acesso à riqueza intelectual da cultura, representa uma forma de conhecimento. Dentro de uma alfabetização cultural, sem a qual a letra pouco significa a leitura social, cultural e estética do meio ambiente e, vai dar sentido ao mundo da leitura verbal, pois, não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem letras.

A arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador, ao mesmo tempo, que contempla a comunicação entre professor e aluno. (Projeto da Oficina de artes).

Segundo REBELO (1993, p.22 e 23), “a arte para a criança deve ser, antes de tudo, arte - expressão de pessoa para pessoa. Deve nascer de uma necessidade de compartilhar com a criança – não “ensinar” ou “explicar”. Fora do compartilhar se estará produzindo qualquer outra coisa, menos arte”.

O projeto pretendia alcançar os três aspectos do desenvolvimento artístico das crianças: Artes Plásticas, Dança e Artes Cênicas²¹. Foi entregue à Fundação Cultural de Criciúma, que tinha como uma de suas metas levar o teatro, a música, as

²¹ O trabalho de Artes Plásticas é desenvolvido até os dias atuais. Para desenvolver a Dança foram conseguidos junto à Secretaria de Educação 10 horas semanais a mais para o professor de Educação Física, que ficou responsável pela dança durante 5 ou 6 anos. E para Artes Cênicas, foi trazido de Florianópolis um professor de teatro de fantoches que deu um curso para as professoras de classe, algumas desenvolveram alguns trabalhos pedagógicos utilizando teatro de bonecos.

artes plásticas aos bairros, mas ainda, não tinha clareza de como realizar o trabalho. Ao receber o projeto do Bairro Ceará pronto, a Fundação Cultural percebeu a possibilidade de concretizar seus objetivos e, prontamente, acatou o projeto oferecendo integral apoio com abertura de uma oficina de artes, com material permanente e de uso diário, acompanhamento pedagógico e o salário do docente contratado por 20 horas semanais, sendo que a primeira foi a professora Norli, uma das idealizadoras do projeto.

No mesmo período, a Fundação Cultural implantou o projeto em mais um bairro, escolhendo o Bairro Francesa no Distrito de Rio Maina e contratando a professora Silemar, que defende a mesma linha de trabalho contida na filosofia do projeto para ministrar as aulas e que, posteriormente, com a saída da Professora Norli foi lecionar no bairro Ceará. Atualmente, é orientadora pedagógica do quadro da Secretaria Municipal de Educação.

A situação faz-nos reportar a Freire:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e da escrita, gosto que se continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós – graduados falando de sua insegurança ou de sua capacidade de escrever. (1993, p. 37).

Esses educadores acreditam, assim, como Paulo Freire, que se desde cedo, estimularem em seus alunos o gosto pela arte e pela expressão de todas as formas, formarão pessoas mais criativas, mais desinibidas, mais amorosas e alegres, capazes de se relacionar melhor com elas próprias e com outros seres humanos e, amantes das mais belas coisas que o mundo nos oferece, tornando a vida mais leve e feliz. Educá-los para serem um indivíduos com capacidade diferenciada de pensar, sentir, agir e refletir sobre a própria ação, buscando a interação entre o que está dentro de si e o meio em que vivem.

Assim, pelo trabalho desenvolvido na escola, a oficina, tornou-se, conforme as palavras da atual diretora, “um laboratório de artes, dentro de uma nova forma de trabalho, conhecida como proposta triangular”. Foi difundida em todo o Estado num trabalho conjunto com a Universidade.

Diz a diretora:

Os secretários de Educação de toda a AMREC²² visitaram a nossa escola para conhecer o trabalho da oficina de artes, pois há quase 10 anos fazemos o trabalho que a LDB hoje preconiza no inciso 2º do artigo 26²³. Somos um celeiro, neste aspecto. (Prof.a Regina Siqueira).

Notícia²⁴ divulgada em jornal da região destaca - “Escolas municipais recebem a visita dos Prefeitos da Região Carbonífera” que informa, que o objetivo da visita foi conhecer a estrutura do ensino municipal e, principalmente, o projeto de Oficina de Arte.

Em 1997, houve a troca de governo municipal, e o novo governo propôs a implantação do Projeto “*Circo da Cidadania*”, que visava democratizar a cultura em trabalho itinerante nos bairros, com crianças, adolescentes e adultos, nas modalidades de música, teatro, artesanato, artes plásticas, dentre outras. Os alunos e professores da escola entenderam este projeto como “politiqueiro” e temiam o fechamento da oficina, conforme podemos confirmar com a notícia, “Estudantes temem que projeto acabe com escolinha de artes²⁵”. Na mesma notícia o presidente da Fundação Cultural nega que essa possibilidade. No entanto, dias depois, o poder público, propôs o fechamento das oficinas, alegando falta de recursos financeiros, concretizando-se, portanto, aquilo que os alunos e professores temiam, apesar das palavras do Presidente da Fundação Cultural. Novamente o espírito coletivo e de defesa da cidadania se manifestou.

Está claro, desde o início desta experiência, que esta comunidade é bastante consciente e tem certeza do que quer. Houve mobilização intensa, envolvendo todas

²² Associação dos Municípios da Região Carbonífera.

²³ Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I – Das Disposições Gerais- Artigo 26 – Inciso 2º – O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a desenvolver o desenvolvimento cultural dos alunos.

²⁴ .Notícia divulgada no *Jornal da Manhã de terça* – feira, 16 de março de 1999.

as entidades do bairro: pastorais, grupo de jovens, catequistas, diretoria do Centro Comunitário, Associação de Moradores, Clube de Mães, pais, professores e alunos, chamando a imprensa²⁶, mostraram o trabalho ao público. Entregaram ao Prefeito Municipal o ofício de n. 45/97, datado em 24 de setembro de 1997, assinado por todas as entidades do bairro, acompanhado de abaixo-assinado com 523 assinaturas, solicitando a manutenção do projeto da escola. Foi uma grande luta em defesa daquilo que acreditavam ser uma conquista. Conseguiram manter a oficina com algumas perdas, porque deixaram de receber o material. Dentre os empresários que acompanharam o noticiário pelos meios de comunicação, um deles, distribuidor dos pincéis Condor, se ofereceu para doar os pincéis. Na outra escola, esse movimento não aconteceu da mesma forma e a oficina foi fechada. A falta de consciência e clareza sobre a importância do mesmo fica evidenciada na fala da professora que atuava na escola onde o projeto foi fechado:

A experiência da oficina de artes da Vila Francesa foi bem diferente da experiência do Bairro Ceará, porque foi daqui para lá. Conseguimos manter a oficina por dois anos, embora tivesse bastante alunos, não havia a consciência comunitária. (Silemar Ma Medeiros da Silva ²⁷)



FOTO 11: Reunião realizada para manutenção da oficina de artes.

²⁵ Notícia veiculada no Jornal da Manhã de quinta – feira, 04 de setembro de 1997.

²⁶ Comunidade faz protesto para manter escola de arte -Notícia divulgada no *Jornal da Manhã* de quarta – feira, 24 de setembro de 1997.

²⁷ Entrevista realizada em 18/05/2000.

Fica bastante evidente neste fato o que diz Gandin (1998, p.42), (...)” Deve-se compreender cada escola à imagem do grupo que a compõe, com as forças e tendências que ela apresenta; desde a inércia conservadora até a consciência revolucionária”.

Cada grupo reage na mesma situação com as forças e tendências de cada membro, resultando na grande diferença da força do movimento, que a uma garantiu o sucesso e a outra resultou no fracasso. Nessa segunda situação, não foi um projeto conquistado, mas um projeto outorgado. Não nasceu nas entranhas e das necessidades, muito menos da crença daqueles que o receberam. Se o grupo não está comprometido com as idéias, é quase impossível concretizá-las, porque no primeiro impasse, não há forças suficientes para a sustentação.

A Oficina de Artes tem apresentado resultados excelentes e participa de várias exposições, sendo motivo de destaque nos jornais locais, com notícias tais como:

“Escola produz tambores com sucatas” e “Oficina de Artes inova no Ensino”,²⁸ destaca-se o trabalho desenvolvido pela escola na confecção de tambores com material alternativo, que serão utilizados nas apresentações do Boi-de-Mamão e danças folclóricas, e ainda, informa sobre o Projeto Político- Pedagógico da escola, que está voltado para a arte e educação ambiental. A proposta, diz a notícia, visa a ultrapassar as atividades cognitivas e alcançar a sensibilidade, aliando a isso a melhoria do qualidade de vida, educando as crianças para identificar coisas que prejudicam o ambiente tornando-as sensíveis para que possam modificar a existência delas e do ambiente em que vivem.

Podemos destacar, ainda, mais uma importante informação veiculada nos meios de comunicação escrita local: “Trabalhos foram premiados em concursos de cerâmica”²⁹. A notícia destaca que o trabalho desenvolvido pela escola extrapola os limites de seus muros e os reflexos vão além do incentivo ao interesse pela arte. Informa, ainda que os alunos vão participar pela segunda vez do Projeto Água Viva,

²⁸ Notícia do *Jornal da Manhã* de segunda – feira, 03 de novembro de 1997.

²⁹ Notícia veiculada no *Jornal da Manhã* da quarta – feira, 24 de setembro de 1997.

com recursos do Fundo Nacional do Meio Ambiente em parceria com o NUPEAM (NÚCLEO PESQUISAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL), da UNESC³⁰. O trabalho visa a mostrar o ambiente do bairro através da arte. Todas essas ações contribuem para transformar a realidade do sujeito e do seu mundo.

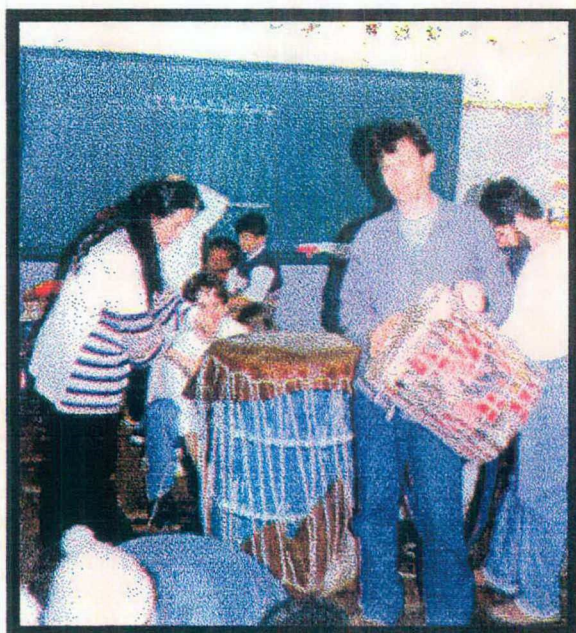


FOTO 12: Confeção dos tambores com sucatas.



FOTO 13: Trabalho com as fotos aéreas do bairro para construção de maquetes.

³⁰ UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

É possível perceber que esta experiência é algo muito significativo na vida das crianças, que, assim, se referem a ela:

À escolinha de arte vem o aluno que quer, mas eu sempre vim porque é coisa incrível. Desde que eu entrei aqui aprendi muito. A gente estuda artes plásticas, os artistas famosos como Van Gogh, que tem muitos quadros em museus, aprendemos pintura, fazemos visitas em museu de artes, fazemos teatro, assistimos vídeo, é muito legal. Antes não sabíamos nada disso.

Quando eu ficar adulta quero ser prof.a de artes plásticas, porque isso é uma atividade maravilhosa que aprendemos para nós e depois vai para os outros. Sei que vou precisar estudar muito. Mas, essa foi uma experiência que já passou por dentro de mim que agora vai ficar dentro de todo mundo. (Aluna Julita Becker Domingos.³¹)

Estamos aqui diante de um conceito de aprendizagem, no sentido proposto na concepção teórica da escola, ou seja, no sentido da apropriação e reconstrução do conhecimento pessoal a partir do saber do outro, expresso por uma criança de 10 anos. Dá-nos a condição de avaliar o belo trabalho feito pela escola. Segundo Fernandez (1992,14) “somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos”. Esta escola está formando sujeitos capazes de criar e transformar a realidade.

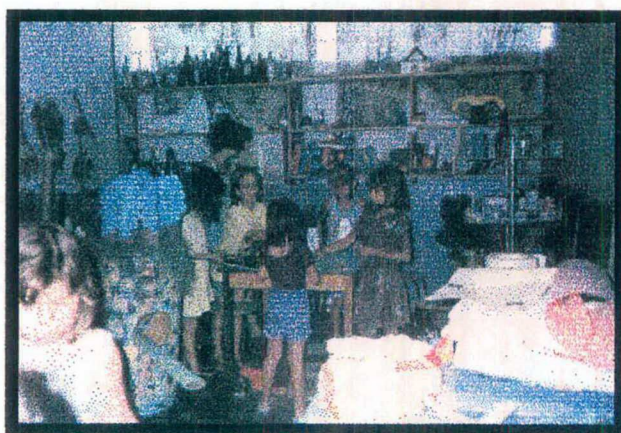


FOTO 14: Crianças trabalhando na Oficina de Artes.



FOTO 15 e 16: Releitura de obra de arte feita, pelos alunos, no muro da escola e visita com entrevista ao artista Willy Zumblick - 1999.

3.3.5. Processo de Avaliação.

Desde a sua criação até aos dias atuais, a escola, tem buscado formas alternativas de acompanhar e avaliar seus alunos, mesmo que até o presente momento esteja utilizando notas e conceitos para representar o desempenho dos discentes.

No quadro abaixo, apresentamos os dados em relação ao número de alunos e o percentual de aprovações e reprovações por série durante período 1990/1999.

³¹ Julita Becker Domingos é aluna desta escola desde a pré-escola e hoje está frequentando a 4ª série . Entrevista realizada em 14 de maio de 2000.

QUADRO XIII – Dados relativos à aprovação e reprovação de 1990 à 1999.

Alunos Aprovados e Reprovados – Série e Ano.												
Ano	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série		TOTAL		%	
	AP.	Rep.	Ap.	Rep.	Ap.	Rep.	Ap.	Rep.	Ap.	Rep.	Ap.	Rep.
1990	13	07	-	-	-	-	-	-	13	07	65	35
1991	31	08	15	05	16	05	-	-	62	18	78	22
1992	19	08	25	06	18	-	15	04	77	18	82	18
1993	15	02	23	05	22	05	19	-	79	12	87	13
1994	16	03	15	01	19	02	19	02	69	08	90	10
1995	20	06	18	-	14	02	16	-	68	8	80	10
1996	15	03	18	01	16	02	13	01	62	07	90	10
1997	13	05	14	02	16	02	14	01	57	10	85	15
1998	14	04	11	01	11	-	18	01	54	6	90	10
1999	17	01	15	01	14	-	12	-	58	02	97	03
Total	173	47	154	22	146	18	126	09	599	96	87	13

Fonte: Movimentos Mensais de março de 1990 à dezembro de 1999.

Ao longo destes nove anos, a escola veio buscando alternativas para minimizar e reduzir o número de reprovados.

A alternativa encontrada foi estabelecer um horário de recuperação paralela, que se iniciou em 1993. O trabalho era realizado, neste primeiro momento, pela diretora e auxiliar de direção, que realizavam, com os alunos, atividades de recuperação fora do horário curricular. A preocupação com todas as seqüelas que gera uma reprovação na vida do educando, e o esforço feito visava a diminuir os números, pois apesar do baixo número de alunos em sala de aula o índice de

reprovação nos dois primeiros anos estava elevado. Em todas as atas de reuniões pedagógicas, o tema estava presente nas discussões, sempre chamando atenção para que o professor trabalhasse respeitando os diferentes níveis de aprendizagem e dentro das possibilidades do aluno, visando a seu progresso gradativo. Como não se dispunha de carga horária extraclasse para os professores realizarem a tarefa, a direção assumiu a responsabilidade para si.

Desse esforço resultou a melhoria da situação naquele momento.

Se analisarmos o quadro anterior podemos verificar que houve decréscimo no número de reprovações a partir daquela data, reduzindo de 35% em 1990 para 10% em 1994 e mantendo-se assim até 1996. Como é muito difícil para a direção assumir a responsabilidade, além de ser o professor da turma quem tem melhores condições de acompanhar o aluno, em 1997 este número de reprovações subiu para 15%. Porém, em 1998, volta para 10% novamente e em 1999 atingiu um nível de aprovação alto, ou seja, 97%.

Reavaliando a situação, a escola encontrou solução alternativa. Semanalmente, os alunos que não necessitassem da recuperação teriam duas horas a menos de aulas em classe para que o próprio professor da turma pudesse dedicar mais tempo àqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. Os outros levavam atividades para resolver em casa neste horário. O resultado do trabalho aparece nos percentuais apontados acima.

3.3.6. Atividades ExtraCurriculares.

A escola, tem atividades extra-curriculares permanentes como o coral e o boi-de-mamão, atividades que nascem dentro do propósito bem estabelecido de enfatizar a cultura popular.

O boi-de-mamão é uma atividade integrada com a oficina de artes, no sentido de criar e conservar os personagens que o compõem, e com as atividades de Educação Física, ao realizar os ensaios de coreografia e movimentos.

Considerando, a importância da integração da comunidade e os seus reflexos na escola e na vida das crianças, o coral da escola foi criado a partir de um trabalho comunitário.

O Coral *Sementes do Amanhã* surgiu do empenho de um casal de moradores do bairro, ele popularmente conhecido como Cunha e sua esposa Rosane. Juntaram as crianças em seus horários de folga e voluntariamente montaram o coral.

Além de ensinar o canto e o gosto pela expressão, o casal repassava às crianças valores para eles muito importantes, como a questão do relacionamento, do respeito mútuo, promovendo entre eles a socialização, trabalhando a personalidade de cada um, bons hábitos, etc. O desejo não era apenas cantar, mas educar pelo canto.

Com o tempo o coral foi crescendo e, num determinado momento, começou a juntar-se com as programações da escola, acompanhando o boi-de-mamão e fazendo apresentações. A notícia divulgada em jornal da região destaca "Crianças resgatam tradições açorianas - o boi-de-mamão, de uma escola do bairro Ceará, ganha o acompanhamento do Coral Sementes do Amanhã e resgata Cultura"³², informando que há um ano uniram a brincadeira do boi-de-mamão ao coral e, ressaltando a seriedade com que as crianças e jovens encaram estas atividades.

Quando o coral passou a integrar as atividades da escola, junto ao boi-de-mamão, discutiam-se questões importantes, sobre o seu papel pedagógico. Tomava-se muito cuidado com o repertório, selecionando músicas e letras significativas sobre dos valores universais como o amor, a paz, a solidariedade, a verdade, o respeito à natureza e resgatando músicas folclóricas e música popular brasileira.

Por ocasião do Encontro Internacional de Corais realizado em Criciúma, em novembro de 1997, a escola teve destaque. Assim relata a notícia³³: "Entre os muitos destaques da noite o Coral do bairro Ceará surpreendeu. Além do canto coral, as crianças encenaram o " boi-de-mamão", cantando e tocando instrumentos feitos com material reciclado."

³² Notícia veiculada no *Jornal da Manhã* de sábado/domingo, 22-23 de agosto de 1998.

³³ Notícia divulgada no *Jornal da Manhã* do dia 29 de novembro de 1997.

Na medida em que esse trabalho se foi institucionalizando, foi crescendo o número de apresentações e começaram a aparecer os problemas: a questão do uniforme, o aparelho de som, despesas de viagens, etc. Como o trabalho dos coordenadores era voluntário, portanto, realizado nas horas de folga ou de lazer, não tinham mais como atender à demanda. Procuraram apoio do poder público e não obtiveram. O trabalho foi perdendo o brilho, e hoje o coral não existe mais. Assim é hoje a fala do coordenador do coral:

Foi uma pena, porque percebíamos que a música e o canto faziam bem as crianças, algumas delas precisavam muito disso, o que contribuía para mudar o comportamento, muitas vezes agressivo. (Jurandir Bittencourt)³⁴.

A experiência fica muito evidente, no que nos diz GARAY:

São as práticas humanas as que geram, reproduzem e transformam as instituições, uma primeira instância generativa, ainda que aqui, como na instância social, a percepção que temos cotidianamente é que as práticas estão separadas do institucional; ao contrário percebemos o institucional como o que organiza o fazer. (1998, p. 123).

Uma ação comunitária que se integra, intervém, mas se depara com a incapacidade de sustentar-se sozinha, na medida em que não acontece a parceria, não consegue manter-se. Por outro lado, não há clareza necessária dos sistemas de ensino e dos órgãos públicos quanto às prioridades de investimentos, e deixa-se morrer justamente as ações que construíram algo de novo em termos educacionais e que possibilitavam a construção de uma nova visão de homem e de mundo.

Além dessas atividades a escola já desenvolveu, também, aulas de dança e música com ensino da flauta, que se acabaram perdendo por falta de apoio.

³⁴ . Entrevista realizada em 25 de maio de 2000.

A organização comunitária é essencial, porém educação se faz com investimentos. Os adultos precisam sobreviver e necessitam de “trabalho remunerado” que lhes dê as condições.

A escola é uma referência na Rede Municipal de Ensino e muitas diretoras a procuram para discutir seus projetos. Seu diferencial, é o desejo de criar, não se conformando com a mesmice. Nesse sentido, recorda-se Freire:

Em todo o homem existe o ímpeto de criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto de criar. A educação deve ser desibinidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos.(1983, p.32).

Em todas as ações da escola é possível perceber esse desejo de criar, assim como, no seu projeto Político-Pedagógico que é inconcluso sempre, para que este espaço do criar, do inovar e de mudar esteja garantido .

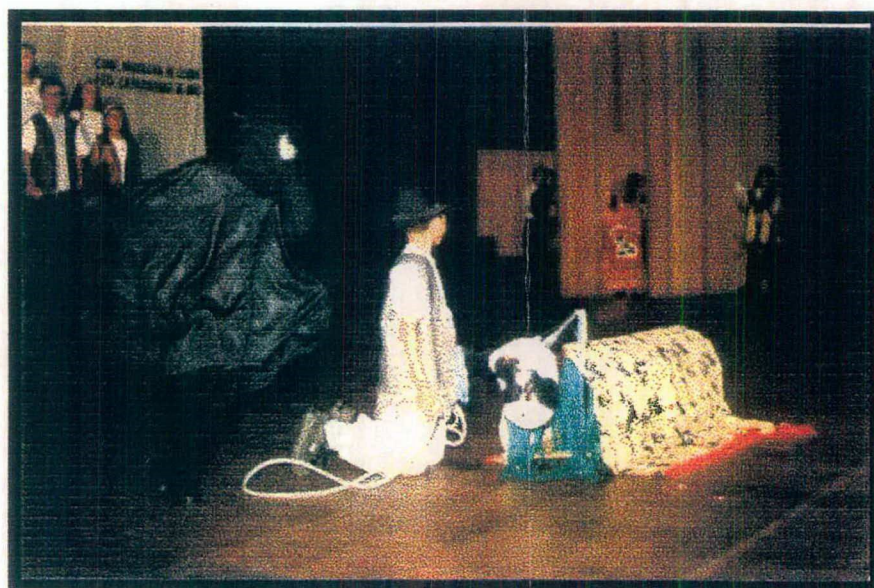


FOTO 17: Apresentação do boi-de-mamão.



FOTO 18: Apresentação dos alunos de flauta.



FOTO 19: Apresentação do Coral Sementes do Amanhã.

3.3.7 Maiores Entraves Apontados para Construção e Execução do Projeto Político-Pedagógico.

- Questões financeiras e dificuldades com o Poder Público.

Uma das causas que entram o processo de construção e execução do Projeto Político-Pedagógico, apontada, por unanimidade, entre os entrevistados, foi a questão financeira, atrelada ao poder público. O poder público, muitas vezes, alega falta de recursos, quando na verdade, o que falta é a vontade política de resolver as questões.

Apesar de hoje as escolas receberem parte das verbas do FUNDEF³⁵, o que descentralizou um pouco a questão, as verbas continuam sendo insuficientes para se ofertar um ensino de qualidade. A escola recebe R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais) anuais. No ano anterior foram gastos R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais), só com manutenção do xerox. Pergunta-se: E o restante como fica?

Fica fortemente evidenciado então, que na maioria das vezes, por morosidade ou falta de atendimento do poder público, não são oferecidas às condições mínimas de funcionamento das escolas, no que se refere, as instalações e ao espaço físico necessário para desenvolver um projeto de qualidade. As escolas acabam investindo muito tempo, realizando ações, como festas ou eventos, que deveriam ter caráter e objetivos eminentemente educativos, visando à integração e à socialização da e com a comunidade, para arrecadar fundos que garantam as condições mínimas de funcionamento.

Não negamos aqui a possibilidade de que a escola, nesses eventos, também, tenha objetivo financeiro, mas desde que fosse utilizado para acrescentar o diferencial de cada escola, representando o esforço comunitário para garantir a melhoria de qualidade do ensino. A questão financeira deveria ser atendida pelo poder público, pois são um direito do cidadão, garantido pela legislação, evitando-se que as escolas desviassem a atenção do seu trabalho fundamental que é pedagógico e educativo. Algumas falas dos entrevistados retratam bem a realidade:

33. Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Tínhamos um projeto de mutirão com a comunidade que não conseguimos viabilizar por falta de apoio do poder público. A comunidade conseguiria todo o material alternativo e solicitamos auxílio na mão de obra para construí-lo. Como não recebemos o apoio, acabamos comprando um parque pronto. (Marli de Oliveira Costa).

Nós recebemos verbas do FUNDEF, mas não é o suficiente. Fazemos festas e promoções para arrecadar fundos para suprir as necessidades básicas da escola. Gasta-se muito com manutenção e não se tem recursos para investir em qualidade. As festas tem caráter de integração da comunidade, dos pais e filhos e outros familiares, expressão da arte e também a questão financeira, e esta última, não pode ser a mola mestra. (Claudionor da Silva³⁶).

Quando necessitamos do governo é tudo muito difícil. Eles não tem critério de prioridade. Há casos que são de urgência, mas não se importam muito...nós aqui quando queremos alguma coisa vamos a Prefeitura, a Câmara Municipal, encaramos de frente o problema. Fazemos o que for preciso, abaixo assinado, cartazes, nos unimos com pais, alunos, professores, comunidade e vamos resolver. Aqui somos todos por um e um por todos, não temos partidos políticos diferentes nessa hora, não importa quem está no poder. (Adilamar Terezinha Rita Antônio³⁷).

Temos muitas dificuldades financeiras. A parte de estrutura física que depende da Prefeitura Municipal é tudo muito difícil. Muitas vezes deixamos de investir material didático e outras coisas para melhorar a qualidade para investir nisso. (Ivete João Lino Colonetti³⁸).

(...) aquilo que nós propomos enquanto grupo, muitas vezes, só conseguimos executar o que é de nossa responsabilidade. O que faz parte do órgãos públicos emperra por falta de vontade política, principalmente, em relação a

³⁶ Membro da APP desde 1996. Entrevista realizada em 16 de maio de 2000.

³⁷ É mais conhecida como DILA. Participa da escola desde 1990. Um dos filhos que estudou na escola já está na 7ª série. Entrevista realizada em 14 de maio de 2000.

³⁸ Ivete João Lino Colonetti é membro da APP desde 1990. Atualmente já não tem mais filhos na escola, mas continua participando. Entrevista realizada em 16 de maio de 2000.

manutenção e melhorias do espaço físico onde não temos nenhuma autonomia financeira (Regina Siqueira).

Fica muito aparente nessas falas o aspecto apontado, reforçando o que aponta FERREIRA DO VALE (1999), que a centralização do poder, principalmente, em estabelecer diretrizes e alocar recursos, em cultura organizacional burocrática, perpetua a subordinação e a verticalidade das decisões e impede a escola de ser autônoma.

Embora a escola tenha um Projeto Político-Pedagógico, está impossibilitada de ter racionalidade externa, um dos aspectos importantes e fundamentais apontado por NEVES (1996), para que a escola se considere autônoma.

Essas atitudes tem, ainda, um sério agravante, porque, em muitos casos, acabam desanimando as comunidades e desmobilizando outras ações coletivas, ou seja, emperrando o processo de construção da sua autonomia.

Além da questão dos recursos financeiros insuficientes, outras questões em menor grau, mas não menos importantes, foram apontadas:

- Direção acomodada ou sem consciência do seu importante papel de líder no processo de mudança e construção.

O Relatório para a UNESCO (1999, p. 163) faz a seguinte afirmação:

A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores de eficácia escola (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto, consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso fazer com que a direção das escolas sejam confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão.

O relatório vem confirmar o que é apontado pela pesquisa, no sentido da importância da formação do dirigente das unidades escolares e a importância destes

para se implementar qualquer projeto, quanto mais se referindo a um projeto inovador. A fala confirma claramente a afirmação do relatório:

O diretor é o condutor. A decisão de onde queremos ir, é coletiva, mas depois de decidido quem conduz o processo é o diretor, ele deve garantir as condições físicas e materiais para facilitar o trabalho do professor na condução do projeto. Há diretores muito preocupados com o administrativo burocrático e desatentos com a questão política e pedagógica da escola e, na ação, não cumpre o papel de auxiliar na construção de cidadãos. (Marli de Oliveira Costa).

A Direção da escola é muito importante porque é ela que tem o poder de abrir para a participação; se não chamarmos os pais não vêm. Nesse processo de abertura a direção é fundamental, mas no processo de construção, não existe ninguém mais importante, precisamos caminhar juntos. (Regina Siqueira).

Infelizmente, na pesquisa realizada na Rede Municipal, a qualificação não tem sido o critério de escolha dos diretores, embora tenhamos que admitir que nem sempre a qualificação específica, por si só, represente a diferença, mas com certeza contribui. Além da formação específica, é preciso algo mais. É necessário ter clareza e comprometimento político, optando-se por um projeto de sociedade que seja um projeto solidário, comprometido com o bem comum, visando a eliminar ou diminuir as desigualdades sociais, com consciência da sua função e do coletivo acima de tudo, para que possa se tornar realidade.

Este algo mais fica bastante evidente na fala dos entrevistados nesta escola:

Para dirigir uma escola que tenha um projeto é preciso ter muito jogo de cintura, articular as visões de todos os envolvidos, estar atento para que não haja interferências político-partidárias, sempre mantendo o grupo ligado ao objetivo maior que é o projeto da escola e da comunidade, tendo uma postura solidária e amorosa. (Regina Siqueira).

É preciso ter respeito e interesse pelo que é nosso. (Ma Salete Ferreira Daufembach³⁹).

Ter clareza política, teorizar a prática, para poder orientar os docentes e, ser um bom articulador. (Marli de Oliveira Costa).

Esses discursos reforçam a urgência em repensar a formação dos educadores, sendo necessário dar a todos noção de gestão educacional, de forma que pudessem ter condições de ser dirigentes.

Outro entrave na construção do Projeto Político-Pedagógico refere-se à:

- Formação profissional dos docentes, inadequada ou insuficiente e sem comprometimento com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Mais uma vez evidencia-se a necessidade de amplo investimento na formação dos docentes, que, na fala dos entrevistados, é considerada como inadequada e insuficiente para construir um projeto competente para minimizar as desigualdades sociais, pois muitas vezes se priorizam os interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos.

Além da consciência política, um profissional da educação, não importando a função que estiver desempenhando, deverá ter o domínio de bases teórico-metodológicas, pois seu conhecimento evita que novas concepções se transformem em rótulos ou gerem modismos, sem a convicção necessária, que só pode ser construída, quando baseada em conhecimentos mais consistentes.

O relatório para a UNESCO, já referido, afirma que a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para que eles mesmos construam este futuro, de forma responsável e determinada. Diz o relatório (1999, p. 152-158):

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância,

³⁹ Servente da escola desde 1997. Participa da APP e de atividades comunitárias ligadas à igreja. Entrevista realizada em 16 de maio de 2000.

nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI (...). Nunca é demasiado insistir na qualidade do ensino e, portanto, dos professores. É no estágio inicial da formação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesmo (...). Quanto maiores as dificuldades que o aluno tiver que ultrapassar - pobreza, meio social difícil, doenças físicas - mais se exige do professor.

Como afirma o relatório, de maneira geral, os professores são exigidos cada vez mais, mas o professor que atua nas escolas públicas tem um grau muito maior de responsabilidade e nele deve ser investido maciçamente. O mesmo relatório indica, ainda, algumas medidas⁴⁰ para se conseguir essa melhoria da qualidade.

É considerado como entrave :

- A auto-suficiência dos docentes em relação aos pais e a comunidade.

Esse aspecto que foi apontado por boa parte dos entrevistados e merece consideração.

Toda e qualquer educação é iniciada pela família que desempenha o papel fundamental de assegurar o elo entre o afetivo e cognitivo, bem como garantir a transmissão de valores e das normas. Assim, não se pode pensar em educação de qualidade, desvinculada da família, porque, muitas vezes, as relações podem tornar-se antagônicas, ou seja, os saberes transmitidos pela escola podem antagonizar-se com os valores da família, e, ainda, as famílias mais desfavorecidas

⁴⁰ Medidas apontadas: **Recrutamento.** - Melhorar a seleção, ampliando a base de recrutamento com busca mais ativa de candidatos. **Formação inicial.** - Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. **Formação contínua** - Desenvolver programas de formação, de modo que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente, pelas tecnologias de comunicação adequada. **Professores de formação pedagógica.** - Deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica, a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas pedagógicas. **Controle.** - A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre métodos e fontes de informação. Convém refletir meios de identificar e recompensar os bons professores. **Gestão.** - Reformas do sistemas de gestão, que procurem melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, podem libertar os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente. **Participação de agentes exteriores à escola.** - os pais podem ser associados de diversas maneiras ao processo pedagógico; o mesmo se pode dizer das pessoas que têm experiência prática de diversos assuntos ensinados na escola. **Condições de trabalho.** - É preciso mais empenho para manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego com nível de formação equivalente. **Meios de ensino.** - Melhorar a qualidade dos meios de ensino,

podem ver na instituição escolar um mundo estranho, com códigos e práticas não compreensíveis.

Na fala de uma das mães entrevistadas fica bastante evidenciada a questão da auto-suficiência dos professores quando afirma:

Meu filho mais velho hoje estuda em outra escola. Entraram em greve e não consideraram os pais. Eu acho assim, as professoras não estão sozinhas ali, elas precisam da gente. Elas esperam a nossa ajuda, mas a classe de professores é desunida entre eles, então, como é que vão se unir aos pais. Se não trouxerem os pais para discutir na escola, também, não vão poder pedir ajuda. (DILA).

Na ótica da docente entrevistada também é clara essa percepção:

As escolas, em geral, tem muito medo das críticas da comunidade, duvidam do seu potencial e subestimam a capacidade dos pais em contribuir para pensar uma educação de qualidade. Alguns diretores sentem medo de mostrar a escola para os pais. É preciso fazer faxina para recebê-los (como se fossem visitas), não mostram o real, ou seja, como acontece o dia-a-dia da escola. Esta não deixa de ser uma visão egoísta e prepotente de achar que podemos dar conta da educação das crianças sozinhos. (Regina Siqueira).

Foi levantada como dificuldade:

- A falta de tempo para estudos e reflexões sobre a prática e a falta de coragem, principalmente dos professores para assumir as mudanças.

Foi mais uma das questões bastante destacada. A falta de tempo, muitas vezes, é usada como desculpa por quem não sabe que caminho quer percorrer e não tem coragem de assumir as mudanças. No caso desta escola, o caminho está claro e definido, porém, não basta para percorrê-lo. É preciso discutir como fazer o percurso do caminho e esta resposta não se tem. Precisa ser construída, pelo

como programas de ensino (com participação dos professores desde a concepção até a concretização) e

esforço de cada um e de todos. Exige discussão, aprofundamento teórico, busca de novos conhecimentos e troca de experiências. Ao pensar sobre o assunto lembramos do conto do educador RUBEM ALVES (1990): "Ensinar o que não se sabe."

Nesse conto, depois que o mestre ensinou o que sabia ao seu discípulo, chegou a hora de ensinar o que não sabia: o desconhecido. Dizia o mestre ao discípulo, que, para ensinar o desconhecido, aquilo que não sabia, os mapas que possuía, não lhe bastavam. Todos seus diplomas eram inúteis. Era inútil todo o saber aprendido. Era preciso navegar dispondo de uma coisa apenas: os sonhos. E afirmava: Esses são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca desses sonhos, é preciso construir um novo saber, que o próprio mestre não sabe. É, preciso também ter outros pensamentos, diferentes daqueles até agora.

O saber, de até então, dizia o mestre o ensinou a andar por caminhos sólidos. Indicou-lhe as pedras firmes, para colocar os pés sem medo. Mas o que fazer quando se tem de caminhar por um rio saltando de pedra em pedra, cada pedra uma incógnita? Ah! dizia o mestre, como são diferentes o corpo movido pelo sonho e o corpo movido pelas certezas.

Quando não se sabe, não se têm certezas do que fazer, é preciso ousar, criar, mas o ato de criar exige estudos, buscas e trocas e, as escolas e os sistemas de ensino não estão organizados para a criatividade. Há tempo de executar, não há tempo para pensar, criar e trocar.

E a fala dos entrevistados caracteriza bem a questão:

Falta tempo para estudar e refletir. Para estudar as teorias e praticá-las avaliando os resultados. Isto atrapalha o andamento do Projeto, porque, às vezes, o nosso discurso não condiz com a nossa prática. (Rosemari Corrêa da Rosa).

Temos feito muitas tentativas, temos ousado, mas encontramos muitos obstáculos e não temos tido oportunidades suficientes, para discutir o que deu certo, o não deu e porquê. O que deu certo até agora acaba aparecendo de

alguma forma, mas, o que não deu, acaba sendo discutido nos espaços informais como na hora do cafezinho, na saída, porque temos muito pouco tempo e espaços formais para isso. (Ma Luiza da Silva).

Trabalho muito mais do que o tempo que recebo, estou sempre buscando coisas novas, sinto-me motivada e satisfeita, porque me sinto crescendo dia a dia. No repeteco você não cresce, agora consigo aprender todos os dias e percebo o meu crescimento. O crescimento não tem preço, não tem valor e dá muito prazer. (Ma Aparecida Anacleto Bernardo ⁴¹).

Essas falas, que representam a fala da maioria dos docentes entrevistados, indicam que a escola não tem deixado de fazer o trabalho por falta desse tempo, mas, é feito muito mais pelo amor à causa e o desejo de realizar um sonho. Não há, por parte do sistema educacional, ou seja, nas suas formas de organização, a valorização desse aspecto tão importante na construção de um projeto coletivo. Os professores não são remunerados para executar tarefa de fundamental importância, principalmente, se pensamos numa nova forma de fazer educação e construir autonomia.

Todas as posturas aqui apontadas, em maior ou menor grau dificultam e, muitas impedem a construção de um Projeto Político-Pedagógico, na concepção discutida neste trabalho. Mas, se já sabemos o que dificulta ou impede é importante agora ressaltar o que promove e facilita a construção para que possamos fazer o contraponto.

⁴¹ Professora de Língua Italiana, com formação em magistério e cursando a 3ª fase de Letras, habilitação Italiano na UNESC. Está há dois meses trabalhando na escola. Antes trabalhava com a mesma disciplina, em outra escola da Rede Municipal. Essa professora ministra também aulas de reforço de aprendizagem num planejamento conjunto com os professores da classe. A entrevista foi realizada em 19 de maio de 2000.

3.3.8. Aspectos que Favoreceram a Construção do Projeto Político-Pedagógico.

Perguntados sobre os aspectos favoráveis à construção do Projeto Político-Pedagógico nossos entrevistados apontaram os seguintes:

- Recursos humanos comprometidos e conscientes, bem embasados teoricamente e comprometidos com prática social.

O que mais aparece nas falas dos entrevistados, é essa questão. Nesta escola se tem uma concentração de pessoas comprometidas com prática social. Estas pessoas foram delineando os caminhos a serem percorridos e buscando o conhecimento para aprimorar e evoluir, ligando o sentimento solidário e amoroso, ao conhecimento científico. Em caso contrário, as ações tornam-se assistencialistas. A consciência de que a escola representa para as classes menos favorecidas talvez o único caminho possível de ascensão e conquista dos direitos fundamentais, fica evidente na prática da escola. A diferença fundamental desta escola é a práxis, ou seja, a relação teoria e prática.

FREIRE nos ajuda a compreender o que seria esse homem comprometido e sua práxis:

(...) a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da prática, são a maneira humana de existir, isto não significa contudo que não são condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.(1983, p. 17).

Sem o domínio de bases teórico-metodológicas consistentes, mesmo que tenham o conhecimento da realidade, os docentes são levados a agir pelo senso-comum, não conseguindo propor soluções adequadas à resolução dos problemas

visando a transformar a realidade. A teoria permite outra leitura mais aprofundada das práticas cotidianas, assim como a prática permite o avanço da teoria. Nesse constante movimento dialético se constroem novas práticas e novas teorias.

O desejo de mudança, a compreensão do valor do trabalho coletivo, não ter medo de errar, esforçando-se para alcançar o caminho traçado e o acompanhamento permanente, têm sido atitudes constantes na realidade desta unidade escolar.

Fato importante a se destacar é que cinco professores desta escola se tornaram orientadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino. O fato demonstra que, embora seja uma escola pequena, comparada a outras unidades da rede tem servido como espaço de formação, em função desse diferencial.

Um segundo ponto identificado refere-se à:

- Capacitação docente permanente, considerando-se também a troca de experiências e o planejamento conjunto.

É um dos aspectos fundamentais apontados por este grupo e foi expresso de diferentes formas:

No começo do nosso trabalho existiam idéias, mas o crescimento foi coletivo e gradativo. Pensamos um espaço que chamamos de reciclagem. Eram encontros mensais, além das reuniões pedagógicas, onde trabalhávamos a dificuldade do professor diante do novo e trazíamos pessoas para discutir nossa prática e trazer novos conhecimentos. A idéia das madrinhas surgiu aqui como forma de liberar o professor para estudar, sem que se deixasse de cumprir os dias letivos. (Marli de Oliveira Costa).

Aqui conseguimos avançar no projeto porque temos o envolvimento de todos. Há um rendimento perceptível dos alunos. Embora não se tenha o espaço formal com o tempo necessário, fazemos no informal porque temos necessidade.

Nos encontros de capacitação docente promovidos pela secretaria é muito de lá para cá. Não há espaços para discussão das nossas dificuldades e troca de experiências. Nos Seminários e encontros sempre se traz gente de fora e só

ouvimos, não se abre espaços para falarmos. Está falho neste aspecto e isso entrava o crescimento do professor. (Ma. Luiza da Silva).

A escola mudou muito, a gente estuda muito mais, embora não se tenha tempo para isso. Quando vamos planejar hoje, não planejamos só a atividade, mas procuramos pensar porque estamos fazendo isso. Não é só ensinar letras para as crianças, a letra precisa de vida, estar ligada à realidade deles. Eu ensinava letras, mas não fazia a relação com a história da escrita que foi construída pelo homem. Falar em Projeto político-Pedagógico para mim é difícil porque me falta conhecimento. (Terezinha Esteves dos Santos⁴²).

Nesta escola, não é só trabalhar a língua, a gramática. As crianças precisam despertar o gosto pela língua, pois quando fazem isto, não vão mais deixar de estudar e o aprender fica mais dinâmico. As crianças estão conseguindo fazer relações e eu estou deslumbrada. Nunca trabalhei tanto, mas, trabalho com vontade e com paixão. (Ma. Aparecida Anacleto Bernardo).

A existência desse trabalho na escola é confirmada por essas falas que destacamos e aparecem em muitas outras. Desnecessário é afirmar que, de fato, os fatores apontados são fundamentais para a construção e execução de um projeto que se denomine coletivo e transformador. Essa idéia é reforçada por REZENDE:

A abertura e o espaço para prosseguir as reflexões e os estudos são a raiz sustentadora de qualquer processo de (re)construção, pois a partir daí passam a ser menos preocupantes os comportamentos, as crenças e até as concepções vigentes, visto que estarão passíveis à análise, à crítica fundamentada e portanto prontas para mudança. (1996, p. 90).

⁴² Professora de Educação Infantil (creche). Formação Magistério. Está na escola desde 1989, quando iniciou seu trabalho como servente. Incentivada, foi fazer magistério e hoje é professora. Afirmou que breve terá que deixar esse trabalho, pois, não tem condições financeiras de continuar os estudos e tem consciência da necessidade. Entrevista realizada no dia 15 de maio de 2000.

A capacitação continuada realizada nesta escola mostra seus resultados nas práticas que nela são realizadas. Na fala dos docentes se evidencia o seu crescimento e a forma como hoje executam o trabalho. Apontam também as falhas de uma proposta de capacitação, quando esta não está ligada à realidade dos docentes, ou seja, quando não ocorre a práxis, prende-se apenas na teoria que, sem discutir a prática, é letra sem vida.

Nas reuniões pedagógicas⁴³ se planeja coletivamente e os docentes e funcionários trocam experiências definindo os graus de competências de cada série conforme o projeto comum. Estabelecem as atividades que serão realizadas no conjunto, definindo o cronograma e elencando o rol de necessidades de cada um, para que todos possam auxiliar, mas principalmente para que a direção faça um esforço no sentido de tentar supri-las. As serventes participam ativamente de todas as atividades, não só para preparar e organizar o lanche final, mas das discussões e decisões e assim descrevem a escola e a forma como desenvolvem suas atividades:

Hoje nós temos uma escola muito bem organizada e sempre querendo organizar para que todos fiquem satisfeitos. Eu aprendi muito aqui dentro participando das reuniões. Eu faço com muito prazer a alimentação das crianças porque me sinto orgulhosa de poder trabalhar na escola da minha comunidade, sabendo que além de receber meu salário, posso ajudar colaborando na educação. Trago o que aprendo na pastoral, também, para a escola, alimentação alternativa, xaropes, chás, coisas assim. Sinto-me realizada e quero ajudar a construir um mundo melhor diferente do que eu vivi e eu sei que posso ajudar e penso que estou fazendo isso. (Ma Salete Ferreira Daumfemback).

Para ensinar os conteúdos das disciplinas, a escola trabalha com projetos e toma o lugar da cultura viva. Dessa forma, os professores trabalham com todos os conteúdos próprios articulados com os conteúdos curriculares da série e cada um transforma-se num pesquisador, abandonando o papel de repetidor.

⁴³ A última reunião pedagógica realizada foi em 26 de junho do corrente ano. A direção entregou a todos o documento que foi resultado da reunião anterior, quando definiram que o eixo norteador seria a questão do lixo. Cada professor expôs o que planejou, ligando o eixo aos conteúdos curriculares, trocaram as experiências e depois definiram as atividades coletivas, elaborando um cronograma.

Sem dúvida, é possível perceber que a capacitação docente permanente ou continuada, nesta escola, ocorre no dia-a-dia, porque este exercício de reflexão é realizado quotidianamente e acaba despertando esta paixão pelo ensinar e aprender. Os espaços específicos de estudo são importantes, como cursos, seminários e palestras, mas, se não houver o entrelaçamento com as atividades diárias não transformam os sujeitos e, conseqüentemente, não transformam a realidade.

Outro aspecto ressaltado como facilitador foi a :

- A inserção e participação da comunidade.

A inserção e participação da comunidade é algo que faz parte da escola. Em todo o período de observação e entrevistas, assim como em todas as atividades que participamos, era perceptível a existência da participação. Tornou-se impossível pensar esta escola sem os pais e a comunidade.

Na primeira visita que fizemos chamou-nos a atenção, no quadro mural no pátio coberto, na entrada, a prestação de contas mensal da escola. Os pais estão sempre presentes na escola, realmente sentem-se parte dela.

O fato da escola ser uma reivindicação da comunidade, ter sido gestada por ela, ajuda muito, mas sem dúvida, o trabalho dos docentes que a dirigiram e a dirigem com a consciência de envolver a comunidade e estar nela envolvida, num movimento dialético constante, é que garante a participação e mantém a integração. Afirmo um pai:

A família precisa estar convencida do projeto da escola. A criança é fácil de mudar mas, o adulto não, porque já tem toda uma formação. O professor também é mais fácil porque tem mais oportunidades, está dentro mas, os pais é difícil. Mas se a escola quiser, acontece. E a comunidade não é só a escola e as famílias que tem filhos estudando, são todos que residem nela e podem ter muita influência, é preciso envolver a todos. Nesta escola gostam de envolver os pais e a comunidade em tudo e gostam de coisas inovadoras. Aqui há um compromisso com a qualidade. (Mário Pacheco⁴⁴).

⁴⁴ . Membro da APP há três anos.

A participação da comunidade se dá desde a escolha do diretor, que é determinada pelo Estatuto do Magistério Público Municipal: O nome da escola foi escolhido pela comunidade, embora o poder público não tenha respeitado a escolha. Estatutos e regimentos foram construídos coletivamente. Enfim, o Projeto Político-Pedagógico, em todas as questões que o permeiam, até as regras disciplinares que são ações internas, tudo é discutido com os professores, alunos e pais, num processo gradativo, permanente e dinâmico.

Na escolha do diretor, até o presente momento, não se teve disputa interna porque a escolha é feita consensualmente baseada em quem seria o melhor candidato para manter o projeto em andamento. Vale lembrar que não ter disputas, não é sinônimo de inexistência de diferenças, mas profundo respeito a elas. A eleição é importante como processo democrático onde a comunidade tem a autonomia de decidir, sem a interferência político-partidária, quem será o condutor do projeto.

A comunidade participa efetivamente e os pais, na sua fala, retratam em que nível se dá essa participação:

O acompanhamento do problema nos compromete com a solução do problema. Hoje não tenho mais filhos aqui, mas é difícil me desligar da escola, eu aprendi e muito aqui, apesar de não ter muito estudo. Ainda aprendo, no dia a dia da escola, nas reuniões, em palestras, o convívio, a amizade. Eu sou muito prática, aqui aprendi teoria, nesta troca de experiências ganhamos muito. (Ivete João Lino Colonetti)

A nossa escola nunca se despreendeu da comunidade está sempre presente e não envolve só pais, mas todas as lideranças, moradores A escola também assimila as programações que acontecem na comunidade trazendo para dentro dela. A comunidade sente-se dona da escola, como um filho a ser cuidado e zelado e qualquer interferência exterior a comunidade está de olho.(Jurandir Bittencourt).

Essas falas lembram o que nos diz GANDIN (1998): Para falar em “participação do povo a partir de sua cultura, na escola, será necessário que a escola seja do povo”. Se não for dessa forma, haverá muito discurso, algumas aproximações, mas muito pouco se fará efetivamente.

A escola se coloca como agenciadora do saber e aqui de fato o é. Centra-se numa concepção dialógica e transformadora em que alunos, professores e, principalmente, os pais e a comunidade se sentem autores de sua história. A autoria implica autonomia para construir os próprios saberes articulados com os saberes socialmente acumulados e construídos ao longo da História.

Um fator não aparece explícito nas falas. Em nossa avaliação, faz a grande diferença e a priori foi o que possibilitou a esta escola desenvolver seu trabalho: Consciência política da comunidade.

Durante todo o trabalho uma questão nos chamou atenção: Esse grupo de pessoas têm ideais tão semelhantes e todos, de uma maneira ou de outra, desenvolvem trabalhos comunitários voluntários, principalmente, ligados à igreja.

Durante todas as conversas no relato da história do bairro, da história da escola, da Oficina de Artes, das atividades extracurriculares, sempre permeou a questão da organização comunitária e o desejo de promover o bem comum aparece como marca deste trabalho. Antes de ter um projeto, esta escola foi um projeto. Perguntei qual a origem?

A origem da formação destas liderança remonta a 1980, quando um grupo de jovens, dentro da igreja, viveu um período de forte transformação com a Teologia da Libertação e despertou para a consciência política. Era o momento da redemocratização do país, quando os sonhos reapareceram e passou-se de novo a acreditar na força da transformação pela união e pela força política, fazendo por aqueles que necessitam.

Esses jovens receberam uma formação para poder compreender a sociedade desigual, desenvolvendo o que Freire denominou de “consciência crítica”. Compreenderam que o homem não é, pois, um homem para adaptação, mas sim homem para a transformação.

Entenderam o verdadeiro compromisso com a solidariedade, que não é o compromisso consigo mesmos, mas o compromisso com uma causa maior, capaz de modificar a sua própria realidade. Realidade esta, que foi criada por homens e pode ser recriada ou transformada, como diz Freire (1983), "saber se faz através de uma superação constante".

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O Mestre sabe que todos os homens são seres alados por nascimento e, que só se esquecem da vocação pelas alturas quando enfeitiçados pelo conhecimento das coisas já sabidas. (RUBEM ALVES).

Os educadores atuais estão sendo colocados quotidianamente em cheque pelos desafios cada vez maiores do mundo moderno e globalizado. Portanto, não é mais possível ficarmos presos às “coisas já sabidas”, como disse Rubem Alves, precisamos nos desprender e ousar.

A escola representa a agência do saber e do conhecimento, embora não seja ela a única responsável, mas os educadores precisam conscientizar-se que, no momento, infelizmente, o ensino fundamental e médio é o único espaço com acesso ao conhecimento formal possível para a maioria dos filhos das camadas populares. Portanto, a possibilidade de construir uma sociedade justa e solidária passa necessariamente por essa instituição social chamada escola.

O horror da exclusão só terá seu fim quando as pessoas se negarem a aceitar a desonestidade, a corrupção, a exploração, a violência e outros comportamentos tidos como “naturais” e “imutáveis”, compreenderem que a exclusão é gerada e mantida pelos homens, que os seres humanos fazem as circunstâncias e que, ao mesmo tempo são feitos por elas, num movimento constante e dialético.

Portanto, o centro de qualquer Projeto Político-Pedagógico legítimo terá que ser o processo de formação do aluno nas suas múltiplas dimensões, desde o que é considerado essencial até as questões consideradas de menor importância no processo ensino-aprendizagem. Assim, o alvo da educação escolar será fazer com que o aluno se torne contemporâneo do seu tempo e que possa, com dedicação, discernimento, conhecimento e competência, viver intensamente sua cultura e coletivamente buscar soluções para os problemas da sua época.

Foi possível perceber que, embora a Secretaria Municipal de Educação acompanhe o trabalho desenvolvido nas escolas com um quadro de profissionais competentes e experientes e tenha investido na capacitação continuada dos docentes, muito há que fazer ainda. Em relação aos dirigentes escolares, é preciso auxiliá-los a desenvolver a consciência crítica de que não é possível transformar a educação sem transformar quem a faz, e que, o papel do dirigente é fundamental na construção e consolidação de um Projeto Político-Pedagógico consistente.

Conforme constatamos na pesquisa com os diretores, a formação acadêmica contribui para elevar o nível de consciência e encoraja a tomar atitudes inovadoras e transformadoras, mas a capacitação precisa estar mais vinculada à realidade dos docentes. É necessário ouvi-los mais, possibilitando espaço maior para discussão e reflexão do cotidiano. A relação teoria-prática precisa ser mais articulada, realizando-se de fato a práxis. No entanto, a educação continuada é apenas trabalho de complementação da formação básica e não poderá preencher as lacunas deixadas por esta formação.

Comprovamos o quanto é importante a exigência da nova LDB em relação à formação de nível superior de todos os docentes. Mas não basta. É preciso que se dê em condições (financeiras e tempo) dignas para que os docentes possam estar concluindo seu processo de formação básica com qualidade, pois a pesquisa apontou que, embora o professor tenha o desejo, lhe faltam as condições necessárias a esse aprofundamento.

Outra questão que se coloca, é a necessidade de repensarmos a qualidade dos cursos superiores ofertados. Apenas elevar o grau de ensino, melhorando as estatísticas educacionais, não é suficiente. É preciso ofertar formação de qualidade, se queremos de fato, transformá-lo. Em suma, não é qualquer educação que serve para o mundo atual, mas aquela que desenvolva a consciência política e, além dela, retome valores como a dignidade, a verdade, a transparência, a participação, a decência, a solidariedade, a justiça social, o companheirismo, o comprometimento com o bem comum e, especialmente, o respeito, acima de tudo, pelas diferenças: uma educação que promova o desenvolvimento da autonomia aliada aos valores humanos universais, que aliados ao conhecimento científico e tecnológico gerem

um novo docente e conseqüentemente, um novo aluno, comprometido com a construção de uma nação autônoma e um mundo justo.

Não podemos esperar que, como no caso específico desta escola, outras instituições como a igreja, movimentos populares e outros espaços culturais e educativos desempenhem o papel. É o papel principal das universidades e instituições de formação. É preciso pensar uma licenciatura que, ao lado do conhecimento específico da área, incorpore outros componentes curriculares como a arte, a comunicação, informática, as ciências sociais. E isso não significa um currículo inchado com mais disciplinas e acréscimo de carga horária, mas um currículo construído a partir da concepção de um ser humano, capaz de articular o conhecimento científico e as muitas outras habilidades, não necessariamente contraditórias entre si.

A *Escola do Ceará* faz um grande esforço para estar capacitando seus docentes, além do trabalho desenvolvido pela SME, o que nos leva a concluir que há falhas na formação básica dos docentes em todos os níveis de ensino. Tem investido, principalmente, visando a oportunizar mudança pessoal, pois, quando a pessoa se torna consciente do seu próprio processo de pensamento, é capaz de reagir às situações e finalmente, despertar para as influências do cotidiano. Portanto, quando o docente começa a construir sua autonomia, é capaz também de buscar propostas voltadas para a generalidade, ou seja, ao perceber seu próprio processo, é capaz de perceber o processo do grupo, da comunidade, da sociedade.

Atualmente, a SME tem em seu quadro de orientadores pedagógicos quatro professores que passaram por esta escola. Este fato, por si só comprova a qualidade do trabalho desenvolvido. Portanto, fica evidente que esta unidade escolar é, também, um espaço de formação docente.

O ambiente da escola tem aspecto muito limpo e organizado. O clima é agradável e prazeroso. Vê-se alegria na expressão das pessoas, embora as condições para realização do trabalho não sejam as ideais. Encontram inúmeras dificuldades quanto à estrutura física, recursos didáticos pedagógicos, salários baixos, e o tempo disponível para pensar, avaliar, refletir e construir não existe de fato. Mas há consciência coletiva deste grupo do muito que está por fazer ainda e da grande responsabilidade que tem perante as crianças e a comunidade.

Uma das maiores dificuldades que a escola enfrenta neste momento no aspecto pedagógico, é em relação ao sistema de avaliação. O sistema atual adotado por todas as escolas com notas já não responde às necessidades do projeto. Esse desafio precisa ser enfrentado. Felizmente, a escola conquistou, junto a SME, certa autonomia, principalmente, no tocante ao trabalho pedagógico, pela seriedade com que tem desenvolvido suas propostas, e já começou a discutir a possibilidade de desenvolver um projeto piloto.

Para essa e outras questões é necessário o tempo para pensar e construir. Como todas as outras, a escola está organizada funcionalmente e burocraticamente para executar, dificultando o trabalho criador.

Nesse sentido, o papel dos dirigentes, que por aqui passaram e que aqui estão, foi fundamental. Representaram sempre o elo de ligação entre a escola e a comunidade, tiveram competência técnica e política para garantir as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento do projeto, e, principalmente, espírito democrático, inovador e esperançoso, que possibilitou articular não só a comunidade escolar em torno da proposta da escola, mas manter o elo com a comunidade, articulando-se as propostas comunitárias, vivenciando a práxis.

Outra questão que nos chamou a atenção, é que todos os funcionários da escola, desde a diretora até as serventes, todos têm e mantêm seus filhos na escola até a conclusão da 4ª série. Deve-se à confiança que este grupo tem no trabalho de qualidade que desenvolvem. A qualidade de educação que desejam aos seus filhos, também o desejam e fazem aos filhos dos outros. É muito comum os professores de escolas públicas matriculem seus filhos em escolas particulares ou outras escolas de maior porte, alegando facilidades ou outras razões, menos a falta de confiança na qualidade do trabalho realizado

A consciência política é algo marcante na escola e na comunidade, assim como o desejo de construir um mundo diferente. Em nossa avaliação, a consciência política aliada à competência técnica e pedagógica deste grupo fez a grande diferença. Os alunos que daqui saíram, já estão envolvidos em grupos de jovens, em associações comunitárias e alguns nas agremiações de estudantes nas próprias escolas. E as escolas que os recebem perguntam de onde eles vêm, porque se

destacam pelo espírito comunitário e participativo, assim, como pela criatividade, não tendo também dificuldades em acompanhar os conteúdos curriculares.

A organização comunitária e a escola, como fruto dessa organização foram o que possibilitou a construção e execução do Projeto Político-Pedagógico, que não é apenas instrumento de mudança, mas representa a própria mudança porque implica um novo modo de ver e construir o mundo.

Essa é a razão, por que tão poucas escolas possuem um Projeto Político-Pedagógico vivenciado, dinâmico e não apenas burocrático. Para construí-lo é necessário ter uma nova visão de mundo e de sociedade e a crença de que é possível mudar o mundo, apesar das dificuldades que se enfrentam e das forças contrárias.

Antes de mais nada, implica ato de coragem, não tendo medo de errar. Como disse RUBEM ALVES (1990), ... “foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham”.

O Projeto Político-Pedagógico desta escola está descrito claramente neste pensamento de PENIN:

(...) o projeto pedagógico de uma escola é fruto da projeção desenhada por todos os sujeitos envolvidos, profissionais e usuários, coordenados por uma liderança democrática, após análise genética, genealógica e prospectiva da escola, a partir tanto das sinalizações já presentes a respeito do futuro da civilização humana quanto das realizações que queiram imprimir nesse futuro. (1999, p. 95).

Assim também se construiu a *Escola do Ceará* (que para o poder público denomina-se Moacyr Jardim de Menezes). O seu Projeto Político-Pedagógico, se caracteriza pela coragem e ousadia de todos aqueles que juntos se dispuseram a sonhar. Portanto, é uma escola identificada com sua comunidade local, buscando alternativas que imprimem dimensão política à ação pedagógica, que manteve as parcerias iniciais e foi em busca de outras que auxiliaram e auxiliam o grupo na teorização de suas práticas e conquistam espaços para concretizar sua proposta, mostrando que apesar de ter a Escola apenas autonomia relativa, muito é possível fazer, além do que se tem feito nas escolas públicas.

ANEXOS.

I - Questionário

II - Roteiro de Entrevistas

ANEXO I

QUESTIONÁRIO.

Dados pessoais:

Sexo: M () F () Idade: _____ anos.

Tempo de atuação no magistério: _____.

Tempo de experiência com direção de escola: _____.

Qual sua formação acadêmica?

Ensino médio: _____.

Graduação: _____.

Pós-graduação: _____.

1. O que é para você Projeto Político-Pedagógico?

2. Sua escola tem Projeto Político-Pedagógico?

() Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa responda as demais questões.

3. Há quanto tempo?

4. Quem participou ou participa deste Projeto?

() Diretor () Professores () Funcionários () Pais () Comunidade.

5. Descreva como se dá essa participação?

6. Aponte quais as maiores dificuldades para viabilizá-lo?

7. Seu curso de graduação acadêmica contribui para que você como diretora pudesse construir o Projeto Político-Pedagógico na sua escola?

() Sim () Não

8. Em caso de resposta positiva, explicita como?

9. Em que outros espaços de aprendizagem, além do seu curso de formação você foi preparada para essa tarefa?

10. O Projeto Político-Pedagógico de sua escola está sendo avaliado?

Sim () Não ()

11. Em caso de resposta positiva descreva como se dá esta avaliação.

ANEXO II**ROTEIRO DE ENTREVISTAS.**

1. O que você entende por Projeto Político-Pedagógico?
2. Sua escola tem Projeto Político-Pedagógico?
3. Em caso de resposta afirmativa: Quando se iniciou essa construção?
4. Quem participou ou participa da construção do Projeto Político-Pedagógico?
5. Dentre os elementos que participam você destacaria algum deles como elemento mais importante na construção do projeto Político-Pedagógico da escola?
6. Descreva como se dá a participação?
7. Na sua opinião, o que mais atrapalha a construção do Projeto Político-Pedagógico?
8. Na sua opinião, o que mais favorece a construção do Projeto Político-Pedagógico?
9. Você vê a relação do Projeto Político-Pedagógico com as atividades desenvolvidas em sala de aula e no dia a dia da escola? Explique como se dá essa relação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas.**

Porto Alegre: Edições Asa, 1992.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1990.

ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à aprovação antidemocrática. In: **Revista Universidade e Sociedade.** ANDES. São Paulo, 12: 152-153, fev. 1997.

BUSSMAN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: Ilma Passos Veiga (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**, 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação – Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 3ª ed. São Paulo. Cortez.1999.

DIÁRIO CATARINENSE – **Caderno Geral – Educação** - 18 de junho de 2000.

DIAS, Maria Odila Silva. **Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea.** In: **Revista de Programa de Pós-Graduação em História do Departamento de História.** Projeto História. São Paulo, 17: 222-259, nov. 1998.

ECO, UMBERTO. **Mentiras que parecem verdades.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

ESCOLA REUNIDA PROF. MOACYR JARDIM DE MENEZES. **Associação de pais e Professores. Atas de reuniões realizadas nos dias 01 de março, 10 e 31 de maio, 1990.** Livro 04, Fls.1-5.

ENQUITA, MARIANO F. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, JUSTA E ROCKWELL, ELSIE. **Pesquisa Participante.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA DO VALE, José Misael. **O Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar.** In: **Formação do educador e Avaliação educacional.** São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora Sim Tia Não - Cartas a quem ousa ensinar.** 2ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Educação com Prática da Liberdade.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Lia. **A produção de ignorância na escola.** São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho. (Perspectivas de final de século).** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____, Gaudêncio. Como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 18(2): 63-72, jul/dez.1993.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais Conferência nacional de educação para todos.** Brasília, 28/08 a 02/09/94.

_____, Moacir. Autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____, Danilo e Luiz Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____, Danilo. **Escola e Transformação Social**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

_____, Danilo e CRUZ Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 3ª ed. Porto Alegre. 1998.

_____, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GARAY, Lúcia. A questão institucional da educação e as escolas: Conceitos e reflexões. In: **Pensando as Instituições - Teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1983.

INEP NOTÍCIAS. http://www.inep.gov.br/noticias_news/60.htm. 10 de agosto de 1998.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de Professores. Da prática da pesquisa à prática da formação. In: **Revista da educação Brasileira – ANPEd**. SP, nº 7, p. 19 a 41. Set./97.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa qualitativa em educação. Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

_____ Biblioteca da educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. **Metodologia da pesquisa educacional**, Série I. Escola V. II. nº 12. ANDES, fev. São Paulo, 1997.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista e educação e contexto projeto pedagógico e identidade da escola nº 18**. Ijuí: Inijuí, abr./jun./1990.

NEVES, Carmem Moreira de Castro Neves. Autonomia da Escola Pública: Um enfoque Operacional. In: Ilma Passos Veiga (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. Projeto pedagógico e avaliação da escola: O local e o global na sua definição. In: **Formação do educador e Avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

PINTO Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da educação: A ruptura do espaço Social e a organização da educação nacional. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

REBELO, Norli Maria de Souza. **Uma arte – educadora em mudança**. Monografia Curso de Pós – Graduação “latu sensu” especialização em arte educação. UNESCO, 1993. 33 p.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político – Pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo**. In: Ilma Passos Veiga (org.) **Projeto- Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

SANTIAGO, Ana Rosa F. **Projeto Político-Pedagógico: A Experiência de uma escola da periferia urbana na construção de sua identidade**. In: Ilma Passos Veiga (org.) **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Para além da curvatura da vara**. In : **Revista Andes nº3**. São Paulo, 1982.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

VEIGA, Ilma Passos (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.