

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

ROSANE CARNEIRO SARTURI

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA CONSTITUINTE ESCOLAR:
implicações e possibilidades**

392263

T

37.057(816.5)

S251p
2003

PORTO ALEGRE

2003

UFRS

ROSANE CARNEIRO SARTURI

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA CONSTITUINTE ESCOLAR:
implicações e possibilidades

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Carmen Lucia Bezerra Machado

ROSANE CARNEIRO SARTURI

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA CONSTITUINTE ESCOLAR:
implicações e possibilidades

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 1º de setembro de 2003.

Prof.ª Dr.ª Carmen Lucia Bezerra Machado - Orientadora

Prof. Dr. Jaume Martinez Bonafé
(Prof. visitante da Universidade de Valencia/Espanha)

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Triviños
(Prof. da FACED- UFRGS- Parecer por escrito)

Prof. Dr. Johannes Doll
(Prof. Da FACED- UFRGS)

Prof.ª Dr.ª Marilú Fontoura de Medeiros
(Prof.ª visitante da PUC/RS)

Dedico este trabalho a todos os meus alunos e alunas, aos pais, às mães e a todos os meus colegas professores e professoras, funcionários e funcionárias, àqueles que junto comigo são os sujeitos-atores desse processo de construção curricular, porque este estudo só existe na medida da coexistência.

Nomear pessoas e instituições pode provocar o constrangimento de esquecer alguém, desta forma antecipo os agradecimentos a todos àqueles que mesmo dos bastidores tornaram esta pesquisa mais rica.

Desta forma, então agradeço...

... à presença da minha mãe na minha vida pessoal e profissional, pois sei que onde estiver nunca deixou de ser presença marcante;

... aos professores e professoras que fizeram e fazem parte da minha construção, incluindo àqueles que compuseram a banca de defesa;

... ao professor Triviños e à professora Carmen Lucia Bezerra Machado, por investirem e acreditarem no meu permanente crescimento;

... ao PPGEDU/UFRGS, na figura de seus professores e professoras, funcionários e funcionárias, assessorando os nossos estudos;

... à CAPES, ao CNPq e, ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, pelo financiamento dos estudos;

... à Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Hilda Köetz, palco principal deste estudo;

... à Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e, ao Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), pelo incentivo permanente;

... à Universidade de Valencia/Espanha, na pessoa do Prof. Jaume Martinez Bonafé, estendendo a todos os colegas do curso de doutorado e as professoras e professores que fizeram da minha estada neste País um constante aprendizado;

... aos colegas do grupo de pesquisa: Formação de professores para o Mercosul/Cone-sul, pelos momentos de aprendizado conjunto;

... aos familiares, amigos e amigas que acompanharam esta caminhada;

... às amigas Carmen e Ana, com quem aprendi a compartilhar;

... ao meu esposo, a minha filha e ao meu filho que são fonte alimentadora do meu ser...

RESUMO

Fazendo uso da metáfora do teatro, este estudo percorre os bastidores da construção da Proposta político-pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Hilda Köetz, no município de São Pedro do Sul, inserida no contexto da Constituinte Escolar do Estado do Rio Grande do Sul, no período de maio/1999 a setembro/2001, e das prerrogativas legais nacionais e espanholas que a orientam. Considera os discursos presentes nesta experiência e revitaliza a importância do resgate do sujeito-ator como protagonista dos câmbios. Adotando pressupostos da pesquisa qualitativa, busca encontrar quais são as possibilidades que uma proposta político-pedagógica, construída sobre princípios democráticos, possui para promover mudanças na sua prática curricular, considerando as implicações decorrentes do seu processo de discussão, elaboração e análise. Encontra nos princípios democráticos de participação, diálogo, compromisso e coerência a possibilidade de transformar as práticas curriculares.

RESUMEN

La metáfora del teatro recorre los bastidores del estudio de la construcción de la Propuesta político-pedagógica de la Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Prof.^a Hilda Köetz, en la municipalidad de São Pedro do Sul, inserida en el contexto de la "Constituyente Escolar" de la Provincia del Rio Grande do Sul/Brasil y de las prerrogativas legales nacionales e españolas que la orientan. Tiene en consideración los discursos presentes en la experiencia y revitaliza la importancia del rescate del sujeto-actor como protagonista de los cambios. Al adoptar presupuestos de una investigación cualitativa busca, encontrar cuales són las posibilidades que una propuesta político-pedagógica, construida sobre principios de democracia poseen para proveer los cambios en su práctica curricular, al tener en consideración las implicaciones decorrentes de su proceso de discusión, elaboración y análisis. Encuentra en los principios democráticos de participación, diálogo, compromiso y coherencia la posibilidad de transformación de las prácticas curriculares.

LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1: Desenho de investigação
O processo da construção curricular na Constituinte Escolar: implicações e possibilidades, p. 47
- Fig. 2: Caracterização do sujeito, p. 99
- Fig. 3: Gincana da E. E, de Ens. Fund. Prof^a Hilda Köetz, em maio de 1999, p. 137
- Fig. 4: Reunião de sensibilização da Constituinte Escolar da E. E. de Ens. Fund. Prof^a Hilda Köetz, no CTG Itaquatiá dia 10/09/1999, p. 139
- Fig. 5: Oficinas de sistematização das entrevistas, em 02/10/1999, p. 147
- Fig. 6: Oficinas de sistematização das entrevistas, em 02/10/1999, p. 147
- Fig. 7: Assembléia geral com a comunidade escolar no CTG Itaquatiá, dia 04/11/1999, p. 148
- Fig. 8: Reunião de apresentação dos temas e temáticas no CTG Itaquatiá, dia 12/06/2000, p. 151
- Fig. 9: Seminário de análise das sistematizações das discussões dos temas em contraponto com os Princípios e Diretrizes eleitos pela comunidade escolar do RS, dia 08/11/2000, p. 158
- Fig. 10: Atividades realizadas na construção da PPP e do RE contextualizadas na CE, p. 160
- Fig. 11: Violência. O debate está aberto, p. 166
- Fig. 12: Planejamento participativo. O que pensa a comunidade escolar, p. 168
- Fig. 13: Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica). A comunidade tem algo a dizer, p. 170
- Fig. 14: Currículo: avaliação como processo, metodologia, ritmo, tempo, espaço, conteúdos/conhecimento. O que pensam e dizem os diversos segmentos da comunidade, p. 173
- Fig. 15: Evasão e repetência. Uma situação preocupante, p. 180
- Fig. 16: Avaliação da prática educativa. As controvérsias entre o dizer e o fazer, p. 183
- Fig. 17: Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade, p. 189
- Fig. 18: Escola como espaço público de produção de conhecimento, cultura e lazer, p. 192
- Fig. 19: Educação ambiental. Em busca de cidadania, p. 195
- Fig. 20: Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade. Analisando as concepções, p. 197
- Fig. 21: Processo de interação dialética dos temas eleitos pela comunidade escolar a partir dos pressupostos democráticos: participação, diálogo, compromisso e coerência, p. 212
- Fig. 22: Saberes necessários para que a mudança da escola possa transformar-se em uma possibilidade, p. 302

LISTA DE QUADROS

- 1- Resumo da entrevista semi-estruturada145
- 2- Resultado das eleições dos temas da Constituinte escolar-
diurno153

LISTA DE ABREVEATURAS

CE	Constituinte Escolar
CEs	Conselho Escolar
CEPERS- SINDICATO	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPM	Círculo de Pais e Mestres
FD	Formação discursiva
FUNDEF	Fundo do Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LODE	Lei Orgânica do Direito `a Educação
LOGSE	Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo
LOPEG	Lei Orgânica de Participa e Avaliação do Governo dos Centros
MRP	Movimento de Renovação Pedagógica
PA	Pesquisa-ação
PIE	Plano Integrado de Escola
PCNs	Padrões Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Pesquisa participante
PPT	Projetos de preparação para o trabalho
PPP	Proposta Político Pedagógica
PRC	Padrão Referencial de Currículo
PS	Práticas sociais
PT	Partido dos Trabalhadores
RE	Regimento Escolar
RS	Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
URI	Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões

ESCLARECIMENTO

Esta Tese está concebida dentro da problemática geral do projeto intitulado "A formação de professores no Mercosul/Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos e modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral", que conta com o apoio do CNPq, FAPERGS e UFRGS, e no qual participam professores pesquisadores dos seis países mencionados.

Coordenador Geral do Projeto

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Vice-Coordenadora

Prof.^a Dr.^a Carmen Lucia Bezerra Machado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PORTO ALEGRE - RS - BRASIL

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE ABREVEATURAS	ix
ESCLARECIMENTO	x
INTRODUÇÃO	13
I PERCORRENDO OS BASTIDORES DO ESPETÁCULO: EM BUSCA DE PERGUNTAS	27
1.1 REFLETINDO SOBRE O "ESTILO": ROMANCE, FICÇÃO OU REALIDADE?	27
1.1.1 A realidade como "estilo" adotado	45
1.2 OS BASTIDORES: COMENDO OS CENÁRIOS	50
1.2.1 O que existe nos bastidores das propostas governamentais?	51
1.2.2 Os enredos das propostas governamentais	62
1.2.3 Os cinco "atos" da Constituinte Escolar	71
1.3 A BUSCA DA DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS	84
1.3.1 O sujeito-ator	84
1.3.2 A totalidade dialética envolvendo os personagens	88
1.3.3 O sujeito em cena	93
1.3.4 Qual o papel da escola neste cenário tão contraditório?	103
1.3.5 Professores e professoras: protagonistas e/ou espectadores?	117
II LUZES, CÂMERA, AÇÃO: O ESPETÁCULO GANHA VIDA NO PROTAGONISMO DE SEUS PERSONAGENS	129
2.1 ABRINDO AS CORTINAS: A ESCOLA ESTÁ EM CENA	129
2.1.1 O cenário, seus personagens e sujeitos-atores	130
2.1.2 O roteiro de participação e discussão	135
2.2 COM A PALAVRA OS PERSONAGENS: UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO E AS PROPOSTAS DOS SUJEITOS	161
2.2.1 Os pressupostos democráticos: participação, diálogo, compromisso e coerência	213
III APAGANDO AS LUZES: ANALISANDO AS IMPLICAÇÕES E AS POSSIBILIDADES:	224
3.1 AS IMPLICAÇÕES	225
3.1.1 A participação: uma dificuldade dos sujeitos-atores	

no contexto escolar	227
3.1.2 O diálogo: uma relação mascarada pelas relações de poder	238
3.1.3 O compromisso: uma ausência marcada por concepções empiricamente construídas.....	247
3.1.4 A coerência: uma busca para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos	262
3.2 AS POSSIBILIDADES	267
3.2.1 A participação: buscando na democratização da escola uma possibilidade para transformar "a escola que temos na escola que queremos".....	268
3.2.2 O diálogo: estabelecendo relações democráticas e dialéticas entre as concepções de seus sujeitos; ...	274
3.2.3 O compromisso: construindo a rede de conceitos que superem a pura empiria	286
3.2.4 A coerência: buscando alternativas de participação nos modelos de democracia representativa e/ou participativa.....	294
CONCLUINDO	304
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	313
ANEXOS	321
ANEXO A Roteiro de sistematização dos cadernos temáticos...	322
ANEXO B Ata de encontro de sensibilização, dia 10/09/1999..	324
ANEXO C Convite feito para a comunidade comparecer a assembléia de 10/09/1999	328
ANEXO D Ata do debate das oficinas	330
ANEXO E Respostas das entrevistas semi-estruturadas	337
ANEXO F Convite para a assembléia de apresentação dos temas e temáticas	347
ANEXO G Proposta política-pedagógica da E. E. de Ens. Fund. Prof ^a Hilda Köetz	349
ANEXO H Regimento Escolar	378

INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, atuando como docente e especialista na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz, no município de São Pedro do Sul, durante os últimos dezessete anos, tenho acompanhado e me inteirado das propostas governamentais, que de quatro em quatro anos são remetidas para as escolas, bem como da discussão que envolveu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9394/96.

Fazer uma reflexão das práticas que envolvem estas proposições governamentais tem sido um ato constante, analisando documentos, participando de seminários, encontros, cursos e vivendo o dia-a-dia da escola, tenho sido acometida de uma necessidade urgente, de uma inquietude que me levou ciclicamente de volta à universidade em busca de fundamentos teóricos.

Essa procura sempre visou encontrar ferramentas que pudessem contribuir para viver essa realidade, não apenas como mera espectadora diante das considerações dos "expertos" que nos enviam as propostas, mas para dialogar com elas, para analisá-las, para participar como sujeito e assumir uma postura comprometida e coerente com a escola e o "entorno" que a constitui como tal.

Quando fazemos parte de uma realidade temos, no meu entendimento, no mínimo duas opções: a de involucrar-nos com uma capa impermeável e permanecer alheios a tudo o que nos cerca, ou "molhar-nos" até o mais íntimo do nosso ser. Nesse sentido recorro a Freire para definir esta inquietude que me tem acompanhado, pois me identifico com suas reflexões acerca do compromisso do profissional com a sociedade, porque acredito que:

quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (1999d, p.20)

Essa responsabilidade com os "homens" vem crescendo a cada inserção minha na academia. Entre 1997 e 1999, ao realizar a pesquisa da minha dissertação de mestrado (SARTURI, 1999), deparei-me com uma escola impregnada dos pressupostos tylerianos, que haviam servido de base para a reforma de

ensino de 1971 e, que apesar das constantes proposições de mudança, durante os últimos trinta anos, permanecem muito vivas em nosso contexto, seja na prática pedagógica dos professores e professoras, seja nos documentos oficiais que orientam as práticas de organização e planejamento escolar.

Essa busca levou-me a fazer uma leitura mais atenta e sistematizada das implicações e possibilidades decorrentes de um processo de construção curricular, fundamentado em princípios democráticos como: participação, compromisso, diálogo e coerência, pois até então as propostas estavam restritas a alguns segmentos da escola ou a representação desses. Poderiam esses princípios contribuir para promover mudanças na prática curricular da escola? O fato de seus segmentos participarem poderia abrir caminhos para ações coerentes com as teorias educacionais emancipatórias? Ou conceitos como emancipação, utopia, esperança, mudança, autonomia e conscientização devem ser esquecidos porque não passam de meta-narrativas e o futuro já está determinado?

Estas, entre outras perguntas emanaram da minha experiência¹ de participação na discussão e elaboração da Proposta Político Pedagógica (PPP) e do Regimento Escolar (RE)

¹ O conceito de experiência aqui adotado é dominado pela presença marcante de uma reflexão-ação-reflexão da prática, como um processo de criação e re-criação permanente, o que implica em viver e re-viver continuamente, sempre buscando o crescimento pessoal e profissional. A este respeito ver Freire *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1999b) e *Medo e ousadia: o cotidiano do professor de Freire e Shor* (2000d).

desta escola, da qual faço parte do corpo docente.

A exigência da produção desses documentos foi desencadeada por mais uma proposta governamental, que atendendo às prerrogativas da LDBEN, lei nº 9394/96, em maio de 1999, lança à comunidade escolar² da rede pública do Estado a proposta para a construção da Escola Pública e Popular, denominada de CONSTITUINTE ESCOLAR (CE).

Cabe ressaltar que o vocábulo constituinte, desde suas origens greco-romanas, carrega consigo os princípios de participação, compromisso, diálogo e coerência. Conceitos atualmente usados nos discursos oriundos dos mais distintos segmentos da sociedade e que mereceram, no desenvolvimento deste estudo, uma definição mais detalhada, para estabelecer de onde foi realizada a "mirada" que acompanha, descreve e analisa essa construção.

As práticas educacionais são extremamente complexas, o que requer um suporte teórico capaz de contribuir para a compreensão desta realidade, que faz parte do meu cotidiano de educadora. Assumir uma postura crítica durante a minha participação, observação e investigação foi a opção adotada

² Comunidade escolar definida no Decreto nº 36.281/1995, que regulamenta a Lei nº 10.576/95 da Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do RS - como o conjunto de alunos matriculados na Escola, pais ou responsáveis por alunos menores de 18 anos, membros do magistério e demais funcionários públicos em efetivo exercício na instituição escolar.

para encontrar as categorias de análise deste estudo.

A riqueza desses momentos trouxe consigo uma série de implicações, que por decorrerem do processo de discussão e elaboração da PPP e do RE, configuraram-se nas contradições responsáveis pelo movimento de construção deste estudo, de onde emergiram as possibilidades.

O prolongado período de vivência no contexto da escola, bem como a minha inserção no grupo há tanto tempo, acompanhado de uma observação persistente e de um registro fiel das informações, contribuíram para que este estudo obtivesse a rigorosidade científica necessária para orientar o olhar lançado para e nas experiências vividas e observadas, sem violentá-las.

O acompanhamento permanente de todo o processo de construção da PPP e do RE, através da participação e da observação em todos os momentos, com vistas a identificar, analisar, avaliar e interpretar o movimento desencadeado por essa proposta governamental, foi o suporte para a participação no processo de construção deste estudo.

A partir desta experiência, adotei a postura investigativa de uma professora que concebe, que ser educadora extrapola "o transmitir conteúdos"; que acredita que a sua presença no

mundo faz diferença; que não crê na neutralidade das práticas sociais, muito menos em uma investigação que não se preocupa em encontrar alternativas para superar as dificuldades e se limita a analisar o fenômeno na sua plenitude, sem interferir em seu contexto.

Esta postura comparte com as idéias de Freire (2000a, p. 56), quando diz que "o futuro não nos faz. Nos refazemos na luta para fazê-lo." Tal assertiva atribui a este processo uma característica de lutas e possibilidades e não de acomodações e fatalidades. Nego, assim, a minha licenciosidade diante do inatingível porque concebo a utopia traduzida como uma possibilidade (FREIRE, 1999b).

Considerando os pressupostos de uma investigação qualitativa, que está preocupada com o contexto que envolve o fenômeno a ser investigado, **acompanhar, participar e analisar** o processo da Constituinte Escolar interagindo com toda a comunidade escolar, enquanto sujeitos-atores, foi imprescindível para este trabalho.

A necessidade de identificar junto com o grupo as contradições que permearam o processo de construção da PPP e do RE, promoveu a busca coletiva de alternativas para provocar as mudanças na sua prática curricular.

A análise das questões apresentadas durante todo o processo está pautada em uma revisão bibliográfica que atendesse a necessidade de teorizar acerca das práticas desenvolvidas, para que, juntamente com a comunidade escolar, fosse possível reflexionar a partir delas, construindo um currículo que respeite e valorize as idiossincrasias de todo o grupo envolvido.

A atual reforma³ educativa está impregnada pelo contexto global da sociedade que há muito tempo vem legitimando a importância da democratização de todas as suas instâncias, as teorias presentes nestes documentos constituem os bastidores da experiência vivida neste estudo.

Tanto a Constituinte Escolar do Estado do Rio Grande do Sul como a nova LDBEN, lei nº 9394/96, estão marcadas por um discurso democrático. Tal discurso me remeteu para a necessidade de estabelecer um diálogo com a legislação espanhola, a partir da relação direta com a realidade social e cultural que a forjou, considerando que as nossas atuais propostas legais compartilhem orientações oriundas de teóricos deste país, seja em nível nacional ou estadual.

O delineamento deste estudo foi acontecendo a partir de

³ Segundo Gimeno Sacristán, em palestra proferida em Valencia, no dia 15/05/02: "Sobre la educación pública de cualidad"- reforma são as propostas governamentais que têm a pretensão de promover mudanças no sistema educativo formal.

muitos interrogantes, movido pela formulação de perguntas que fossem capazes de forjar respostas às expectativas de toda uma comunidade escolar. Comunidade, lapidada pela submissão e pela imposição externa, que ao ser marcada pelo descaso com as suas necessidades, busca em mais esta empreitada, a esperança de ser capaz de provocar mudanças a partir de uma proposta político-pedagógica construída com a sua participação.

Existem possibilidades de mudança? Quais serão elas? Um processo pautado por princípios democráticos poderá contribuir para varrer os entulhos existentes nos "quintais" (ARROYO, 2000) da escola? As mudanças preconizadas poderão caminhar para uma transformação das práticas retrógradas que constituem o "subsolo comum da nossa docência"⁴? Estamos preparados, enquanto educadores, educadoras, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias, para assumir o nosso papel nesse processo de transformações? Como conviver ou até mesmo superar algumas das implicações que minam as possibilidades de transformar a escola que temos na escola que queremos? Quais as ações que podem ser desencadeadas pelos sujeitos dessa comunidade para superar a visão mecanicista da história, que a concebe como uma fatalidade e não como uma possibilidade?

Estas inquietações permeiam este estudo em direção ao

⁴ Metáforas utilizadas por Miguel Arroyo, em seu livro *Ofício de Mestre*, para referir-se as influências decorrentes da Lei da reforma 5692/71, fundamentada em princípios estadunidenses, que forjaram as "imagens e auto-imagens" de professores e professoras desde a década de setenta e que hoje deparam-se com as espanholas.

garimpo de respostas, de alternativas e porque não dizer de possibilidades. Pois:

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (1999b, p. 92)

O contexto político carregado de esperança que envolveu a proposta do Governo do Estado foi uma das questões determinantes para desencadear este estudo porque, ao usar a teoria de Freire, ao lado de Gimeno Sacristán, Pérez Gomes e Miguel Arroyo, como base para a estruturação da sua proposta de reforma, intitulada de Constituinte Escolar, a carregou de significado e abriu caminhos para a sua legitimação junto à comunidade escolar.

A busca da utopia, como uma possibilidade, instalou-se em nossa prática, pelo menos junto àqueles que acreditam que a sua presença no mundo faz diferença, pois será possível constatar no decorrer deste estudo que esta referência não foi compartilhada com toda a comunidade do nosso Estado. Assim, na nossa Escola arregaçamos as mangas e começamos a caminhar, abrindo um espaço de reflexão e discussão, indispensáveis para a elaboração de uma proposta curricular voltada para a nossa realidade, enquanto sujeitos.

Este enfoque é endossado pela certeza de que não existem fórmulas nem receituários para criar tais propostas. Sua elaboração deve passar por uma construção progressiva, na qual a participação de todos aqueles que tenham algo a dizer e a fazer na escola deverão ter voz e vez.

Esta possibilidade de participação, estendida a toda a comunidade escolar, surge como a diferença marcante das propostas de reforma anteriores, em que os "expertos" ou alguns representantes de professores e professoras, tomavam as decisões em seus gabinetes o que transformava os demais professores, professoras, pais, mães, funcionários, funcionárias, alunos e alunas em meros espectadores, com um papel a desempenhar diante de uma proposta, alheia às especificidades deste País Continente.

Esta prática, esvaziada de compromisso, que passa por uma crise de legitimidade, requer como diz (TAMARIT, 1996, p. 61-62) de "uma ação conjunta de docentes e pais, desde a escola e desde a 'rua', com ativa participação das organizações escolares existentes e com o surgimento de outras", o que implica em uma retomada sobre o papel da escola na nossa sociedade.

Tal perspectiva encontrou sustentação em uma das proposições básicas da proposta governamental estadual, o

"comprometimento da participação de toda a comunidade escolar" que, se colocada em ação, poderá possibilitar a valorização das práticas sociais no seu transcurso dentro do contexto escolar porque, como diz Freire:

A reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacote" para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (2000b, p. 24)

Contextualizada dentro de uma prática pedagógica de vinte anos de trabalho, vivenciadas em atividades da educação básica, tanto da rede pública, quanto privada, onde já atuei como regente e especialista, considere necessário situar este estudo dentro das políticas educacionais perfiladas no decorrer deste período. Espaço físico, social e econômico no qual o encaminhamento de "pacotes" tem sido o principal responsável pelo engavetamento destas políticas em nossas escolas, tanto no que se refere ao planejamento e à prática pedagógica, como nas demais relações existentes no cotidiano escolar.

Este quadro, marcado por ações alienígenas à vida na escola, apresenta-nos uma práxis fundamentada sob as mais variadas óticas e concepções teóricas, onde os "iluminados" têm desempenhado um papel de destaque.

Neste ponto, é oportuno ressaltar que estes "iluminados", ironicamente rotulados por Freire, são os burocratas que acreditam serem detentores de "poder", capazes de provocar a grande mudança na educação, sem se preocuparem na verdade com o nível de comprometimento social do professor.

Como ressalta Freire (1999d, p. 16), "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir". Tal assertiva ratifica uma das premissas deste estudo, a de que só se assume compromisso com o que é construído com a participação efetiva, enquanto sujeito consciente e não como um ser assujeitado ao que lhe é meramente repassado ou imposto.

Estas reflexões me conduziram à análise feita por Arroyo (2000), quando ele se refere ao "legislador inovador" como um contra-senso quando, na verdade, este tenta conduzir o processo educacional na base do controle, o que acaba por reforçar a "negação da inovação", pois não permite reflexão-ação-reflexão da prática, mas sim uma imposição de idéias que na verdade não passaram pelo debate entre os educadores e educadoras e muito menos pelos demais componentes da comunidade escolar.

Dessa forma, mais uma vez ficamos com planos e projetos engavetados, livros e revistas que chegam até a escola para

criarem pó nas bibliotecas escolares, já atonetadas de livros didáticos descontextualizados da sua realidade, impregnados da ideologia dominante que insiste em manter a maioria do povo brasileiro alienada.

Estes livros mostram às nossas crianças uma realidade que não é sua, onde todos os "personagens" das histórias têm a sua casa própria, o seu carro, o emprego para o papai e a mamãe que fica em casa cuidando do "filhinho" e da "filhinha"; sem contar que, algumas vezes, ainda têm a empregada "negra" que ajuda a cuidar da casa da família e até mesmo do "Totó". Tal como já examinou Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella (1978), em seu livro: "As Belas Mentiras: a ideologia subjacente ao livro didático".

Estas ponderações e as demais apontadas até aqui pipocaram durante a realização da Constituinte Escolar na nossa escola, fazendo com que o acompanhamento, a participação e a análise da "construção curricular", na personificação da sua Proposta político-pedagógica (PPP), se tornasse o objeto central deste estudo, correlacionando com a contextualização local, regional, estadual, nacional e internacional deste momento, que transcorre de maio de 1999 a setembro de 2001, considerando o seu processo de discussão, elaboração e posterior análise.

Diz a sabedoria popular que de artista, médico e louco todo mundo tem um pouco. Que a vida é um grande palco e que nós todos temos um papel a desempenhar neste cenário. Usando a metáfora do teatro⁵ este estudo analisa esta experiência de construção da PPP e do RE da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Hilda Köetz, caracterizada por três faces concomitantes.

A **Face Reflexiva** que na busca de perguntas atravessa bastidores, cenários, palcos, personagens e sujeitos; a **Face Interativa**, que estabelece relação direta com os discursos⁶ de todos os segmentos envolvidos, estabelecendo um diálogo desses personagens com os bastidores e as cenas principais desta grande peça; e a **Face Analítica** que, ao acompanhar as falas de seus atores, debruça-se sobre o espetáculo em sua plenitude, ponderando sobre as suas implicações e as suas possibilidades.

⁵ Nesta metáfora não estou utilizando a noção de “Sociedade do espetáculo” tal como foi desenvolvida por Guy Debord em livro com o mesmo título.

⁶ Discurso como o conjunto da língua e do sistema, ver Michael Pechêux **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**, 1995.

I PERCORRENDO OS BASTIDORES DO ESPETÁCULO: EM BUSCA DE PERGUNTAS

A primeira condição, para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. (FREIRE, 1999d, p.16)

A capacidade de refletir acerca de nossas atitudes e ações é uma das características que nos diferencia dos demais animais e seres vivos deste planeta. Assumir um ato comprometido, como nos diz Freire, implica em refletir acerca de nossas ações.

1.1 REFLETINDO SOBRE O "ESTILO": ROMANCE, FICÇÃO OU REALIDADE?

Antes que um espetáculo ganhe forma e conteúdo muitas são as reflexões que percorrem os seus bastidores, pois quando ele é posto em cartaz para a sua estréia já percorreu muitos caminhos.

Quando este espetáculo foge das raias do romance e da ficção e entra nos ilimitados caminhos da realidade, cabe aos seus protagonistas muito mais que representar. Como diz Martinez Bonafé (1989): é preciso viver a prática.

Nesse sentido a opção deste estudo não pode ficar restrita à tradição da pesquisa, que acredita na exatidão da medida, ou apenas em ações restritas a uma realidade dada, sem interferir no seu processo.

O movimento permanente da sociedade, provocado pelas práticas sociais de homens e mulheres, tem possibilitado que a investigação qualitativa ganhe espaço nas Ciências Sociais a partir da década de setenta (TRIVIÑOS, 1987).

Ao analisar as pesquisas desta área ainda nos anos setenta, Triviños (1987) chama a atenção para o destaque que a realidade qualitativa do ensino sempre teve, apesar das abordagens terem até este período, assumido um caráter de medida.

A pesquisa qualitativa surge a partir das práticas desenvolvidas pelos antropólogos e posteriormente pelos sociólogos, afirmação compartilhada por Triviños (1987), Woods (1987) e Goetz; Lecompte (1988), quando fazem alusão à etnografia como uma das tantas denominações desse tipo de

pesquisa.

Os limites entre as diferentes nomenclaturas que esta tipologia tem recebido são muitos. Por isso durante o desenvolvimento deste estudo a preocupação maior girou em torno da realidade qualitativa do movimento do processo de construção da PPP e do RE, desencadeado a partir das proposições da Constituinte Escolar, voltado para a melhoria das práticas curriculares da escola.

A respeito da multiplicidade de denominações da pesquisa qualitativa, Triviños diz que:

No campo dos que trabalham em enfoques qualitativos estas têm recebido outras denominações além de serem conhecidas como estudos etnográficos. A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica" e outras (1987, p.124).

Considerando esta diversidade de nomenclaturas, não pretendo exaurir este estudo em uma defesa da denominação metodológica adotada, pois o seu desenvolvimento se encarregará de mostrar que, devido a sua natureza qualitativa, o uso de princípios que fomentam a participação e o envolvimento pessoal do investigador estiveram presentes,

dirigindo um olhar mais atento para a experiência de investigação-ação ocorrida na nossa escola.

A ação nasceu de uma inquietude que não foi só minha, surgiu da indignação de todos aqueles que compartilham o dia-a-dia da escola, que estão cansados de teorias que não possuem aplicabilidade na prática, de "expertos" que lhes dizem como devem fazer, mas que desconhecem o seu contexto e as implicações que nele estão impregnadas.

Esta ponderação aponta para a necessidade de aguçar ainda mais o processo de **observação, participação e análise** da realidade investigada porque requer muito mais do que ver e ouvir, é preciso sentir, é preciso "escutar".

Nesse sentido os pressupostos de Barbier (1993, p. 192), quando se refere aos três tipos de escuta, presentes em qualquer ação educativa, a "científico-clínica", a "poético-existencial" e a "espiritual-filosófica", foram significativos para fundamentar a opção metodológica deste trabalho. A primeira "escuta" como metodologia própria da pesquisa-ação; a segunda, referindo-se aos fenômenos imprevisíveis que surgem no decorrer do processo; a terceira ligada aos "valores últimos", aqueles pelos quais o grupo "arrisca o essencial".

Viver a experiência possibilita sentir mais intensamente o

fenômeno e exige uma sensibilidade muito mais aguçada, o que justifica a necessidade de uma abordagem que pudesse dar conta da pluralidade e do movimento permanente do processo. As relações cotidianas, os debates, as práticas, os discursos vividos, a subjetividade de cada participante são fontes de dados riquíssimas que não podem deixar de ser abordadas. Concordo com Barbier quando ele aponta a "abordagem transversal", como aquela que:

procura esclarecer clinicamente e de acordo com o processo de pesquisa-ação essa transversalidade plural, a partir do imaginário e nos níveis concretos da pessoa, do grupo e da organização, pela expressão dos seus produtos, práticas e discursos". (1993, p. 191)

Assim, quando estive participando das reuniões e discussões da construção da PPP e do RE, durante o processo instaurado pela Constituinte Escolar, foi impossível deixar de ponderar sobre as práticas humanas e sociais que estão presentes nas relações entre os diversos segmentos da escola, nas quais estas configuram-se como "portadoras de uma multidão de referências que ninguém, nem o sujeito, poderá esgotar na análise". (ibid., p. 208)

Estas reflexões sobre a nossa prática, enquanto professores e professoras, têm-me reportado permanentemente para discussões e fatos que acontecem simultaneamente dentro da escola, reforçando a necessidade de prudência nas análises

construídas durante este processo, armando-me de cautela para tecer a rede de conceitos que orientaram as interpretações decorrentes desses momentos. Momentos esses, que mexeram com a sensibilidade, que provocaram "uma 'empatia generalizada' em relação a tudo o que existe". (ibid., p. 205)

Para Freire (1999d, p 69), a empatia entre os seres humanos é que poderá promover uma "pedagogia da comunicação", baseada no diálogo entre estes, que "nasce de uma matriz crítica e gera criticidade", nutrido pelos sentimentos de "amor, humanidade, fé, esperança e confiança". É esta definição de diálogo que surge em oposição ao "antidiálogo", que atrofia a educação, através da imposição e não da troca.

A face interativa apresentada por esta pesquisa permite a possibilidade de perceber o diálogo como uma alternativa proposta por seus participantes, como solução para resolver algumas das implicações presentes no cotidiano da escola: professores que reclamam dos seus colegas das séries anteriores porque não ensinaram aos alunos "bons hábitos"; o funcionário que diz que não faz o serviço porque o outro companheiro também não faz; a mãe que chega na escola e fala que a professora não ensina seu filho porque ele é do grupo dos pobres; e o aluno que não quer assistir ao último período porque não estava previsto no horário.

São discursos presentes no dia-a-dia da instituição escolar que a caracterizam e que carecem de uma reflexão acerca de formas diversificadas para estabelecer uma mudança qualitativa de suas práticas. Mudança que passa pelo reconhecimento dos participantes da construção curricular como sujeitos individuais, que constituem uma coletividade à procura de soluções.

Perante essa perspectiva, a atitude do investigador não pode ser neutra ou a de um mero observador. Para Haguete (1995, p.143), o pesquisador possui a tarefa de impulsionar aos membros dessa comunidade para que eles atinjam o "máximo de consciência possível" e, de acordo com ela, possam ser formulados "programas de ação pelo próprio grupo".

Posições como esta demonstram os limites ínfimos entre a pesquisa-ação (PA) e a pesquisa participante (PP). Enquanto a segunda não reconhece e, até mesmo condena a necessidade de "motivar o grupo a participar de algo que é útil para ele" (HAGUETE, 1995, p. 163), bem como, cobrar compromisso e participação dos envolvidos, por conta de não legitimar o processo, a primeira adota estas atitudes como uma proposta de trabalho.

Considerando a minha participação como "nativa" do grupo e como orientadora educacional da escola, não poderia furtar-me

a minha natureza inquieta e provocar o grupo para participar. O que é plenamente justificável e aceito por Sartre (In: HAGUETE, 1995, p. 140), que diz que é preciso viver a causa, fazer da "intromissão do pesquisador" uma condição para que alguém seja capaz de decifrá-la e modificá-la.

Ação que encontra respaldo em Freire (2000a, p. 80), quando fala que a "intervenção no mundo" se transforma em uma necessidade quando nos comprometemos com a nossa realidade, pois "ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra."

Acreditando que a interação do pesquisador extrapola o momento da entrevista e a mera inserção no grupo, a PA ganha significado à medida que se superam os limites entre o pesquisador e o pesquisado. Neste intercâmbio, as contradições que permeiam a prática educativa se inter-relacionam de tal maneira, que ora o pesquisador é o pesquisado, ora é o pesquisador, e vice-versa. Para Elliott (1994), a investigação-ação está relacionada com os problemas práticos do cotidiano da escola e pode ser desenvolvida tanto pelos próprios professores e professoras, como por alguém que eles escolham.

Considerando o compromisso que eu enquanto sujeito-atriz e investigadora desse processo assumo com a minha comunidade

escolar penso ser importante estar alerta para o risco apontado por Martinez Bonafé (1989), quando alerta acerca do "modismo" pelo qual podem ser acometidos alguns investigadores, que decidem sair do alto da sua "pirâmide" para fazer pesquisa sobre/com os professores e as professoras. Atitude que está distante da intenção deste estudo, que parte da preocupação da comunidade escolar, da qual eu participo, em transformar a realidade na qual nós trabalhamos e convivemos.

Desta maneira, as ações desenvolvidas durante todo o processo constituíram a escola no que este autor denomina de:

un espacio social e interactivo, donde se manifiestan intereses opuestos y fuertes presiones de socialización, la investigación crítica o emancipatoria conduce hacia acciones estratégicas y procesos de negociación sobre las decisiones que se toman en un marco de responsabilidad compartida con los alumnos, los padres, los colegas, representantes institucionales, etcétera. (1989, p.88)

Destarte, esta pesquisa passou a tomar corpo e a construir os seus significados e a sua necessidade de existência, dentro da realidade escolar, espaço onde as práticas educacionais realmente se constituem. Palco no qual as preconizadas mudanças governamentais poderão conferir sua real aplicabilidade.

Esta investigação partiu da experiência de construção da proposta político-pedagógica da Escola Estadual de Ensino

Fundamental Prof^a Hilda Köetz, em São Pedro do Sul, na qual atuei como Vice-diretora e Orientadora Educacional, desde 1990, e do corpo docente a partir de 1986. O trabalho foi contextualizado dentro do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, considerando as influências internas, bem como as nacionais e internacionais.

Tomando por base assertiva de Althusser (1983), que coloca a escola como o mais importante aparelho ideológico do estado, que ocupa lugar de destaque junto à família, urge a necessidade de estudá-la meticulosamente para promover uma melhoria nas relações existentes entre os sujeitos nela envolvidos e a possibilidade que a participação destes possa trazer para a construção de um currículo escolar, voltado à emancipação de seus sujeitos.

O procedimento implica em que as ações destes sujeitos sejam consideradas e respeitadas e não se configurem meramente em um processo de "assujeitamento" com relação à manutenção do "status quo", postura preconizada pelo autor supra-citado. A transformação deste quadro se constitui em um "desafio para a investigação-ação" (GONÇALVES, 1999).

A reprodução da sociedade em geral foi criticada por Willis (1991), Apple (1982,1989), Giroux (1987) e por outros autores que realizaram estudos dessa natureza, demonstrando que a

reflexão sobre a prática educacional vem se configurando como uma necessidade latente dentro das discussões teóricas que a circundam.

Neste sentido, foram tomadas como base as interações realizadas durante o desenrolar dos encontros, as reflexões realizadas acerca das práticas escolares, nos quais as trocas visavam a busca da superação das implicações que truncam as possibilidades de qualificação destas práticas. A este respeito, Remmis (1988) destaca que a investigação-ação é uma investigação que considera às pessoas como agentes autônomos e responsáveis, participantes ativos na elaboração de suas próprias histórias de vida.

Esta visão corrobora com a necessidade de considerar estes participantes como sujeitos e não como meros objetos observáveis, passivos à ação do pesquisador. Sob este enfoque, o pesquisador acaba por provocar uma amálgama de suas ações, que na verdade não lhe permite ser um espectador externo ao processo, mas sim o torna parte integrante e atuante dentro deste.

Recorro mais uma vez a Triviños (1987) para explicitar que o levantamento dos dados não admitiu visões isoladas, parciais ou estanques, tendo em vista que o processo no qual se deu foi fundamentado em princípios democráticos, que têm na

participação efetiva de todos os integrantes da escola uma premissa fundamental. Defendo a assertiva de que a inserção dos protagonistas neste processo histórico poderá levá-los a renunciar o papel de simples objetos, exigindo assumir a sua vocação de sujeitos Freire (1999d).

Posso afirmar que os vinte anos de inserção na realidade do dia-a-dia da escola fez com que eu assumisse a minha vocação de sujeito, lutando contra o fantasma da estagnação. A minha condição de "nativa" reforça a importância que o levantamento dos dados teve no transcurso desta investigação, fazendo com que esta tarefa fosse tão ou mais importante do que em uma pesquisa tradicional, porque trouxe consigo a implicação pessoal do investigador.

Tal assertiva se consolida quando volto a reflexionar sobre as considerações de Freire acerca da nossa "presença" no mundo, que implica em compromisso, participação, ação dialógica e coerência porque compactuo da afirmativa de que:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante do mundo, alheado de nós e nós dele. (2000a, p. 80)

Ao assumir uma postura comprometida com a minha realidade de profissional da educação reforço a utilidade emancipatória deste estudo, que como diz Martinez Bonafé (1989), deve estar enraizada nos sujeitos diretamente implicados na ação educativa e dirigida a raiz de seus problemas, para que juntos possamos viver a experiência, que assume, segundo a categorização de Goetz e Lecompte (1988), as dimensões generativa, indutiva, construtiva e subjetiva.

Estas dimensões ficam evidentes a partir do surgimento do conjunto de conceitos que fundamentam a teoria deste estudo que foi sendo construído durante o seu decorrer, considerando as etapas de reflexão, interação e análise que vão delimitar o desenho de investigação adotado. O destaque atribuído ao papel do sujeito e da totalidade destes a partir da participação nas discussões e debates que foram acontecendo na escola, contribuem para que este estudo se constitua como uma pesquisa qualitativa de natureza "histórico-estrutural dialética", que conforme Triviños parte da:

descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para intuir as conseqüências que terão para a vida humana. (1987, p. 129)

Sistematizando as considerações feitas até este ponto, é possível reunir algumas características geradas no decorrer

deste estudo, que serviram para abrir a discussão teórica acerca da metodologia empregada:

- a) O problema se origina na comunidade, não vem desde fora;
- b) O objetivo da pesquisa é mudar a realidade vigente, as práticas autoritárias da escola que dicotomizam a leitura do mundo da leitura da palavra;
- c) Ataque direto as implicações, buscando a tomada de consciência da realidade com o objetivo de encontrar possibilidades de mudança;
- d) Participação ativa de todos os segmentos da escola;
- e) Todos os participantes são considerados sujeitos do processo porque eles têm voz e vez;
- f) Existe implicação pessoal do investigador como um dos sujeitos-atores, negando a neutralidade;
- g) A análise é feita sobre os dados da realidade de uma comunidade escolar específica, considerando o seu contexto micro e macro.

Tais considerações poderão ser apreciadas mais detalhadamente na seqüência deste estudo, que descreve e analisa o desenvolvimento dessa experiência, dentro de uma escola pública, inserida no contexto da rede estadual. Bem como, quando procuro estabelecer uma leitura dos bastidores que a circundam, a partir dos fundamentos legais estaduais e federais, um diálogo com a reforma espanhola que influenciaram essas propostas governamentais, seja na instância federal,

seja na estadual.

Para estabelecer este diálogo se fez necessária a complementação de estudos na realidade espanhola, na qual busquei um maior aprofundamento teórico junto aos estudiosos espanhóis. Tal procedimento possibilitou o contato direto com o meio social, cultural e político que protagonizou a reforma que precedeu a nossa.

Assim, os pressupostos teóricos-legais serviram de "chaves conceituais" para analisar a experiência vivida na realidade da minha escola, pois "tales claves no se activan en abstrato, sino en relación con algún ámbito de nuestra experiencia vital." (MARTINEZ BONAFÉ, 1999, p. 241)

Este estudo dentre outras características assume uma face descritiva, pois conforme Triviños (1987), seu enfoque principal está no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus sujeitos, seus problemas e os valores que permeiam a (re)construção da PPP e do RE, ou seja, todo o entorno que constitui o cenário que abarcou esta experiência, sem porém limitar-se a mera descrição de fatos.

A perspectiva em questão requer do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, aprofundando a descrição desta realidade, o que também encontra respaldo nos

fundamentos do estudo de casos, que possui o seu grande valor, ao possibilitar o conhecimento mais detalhado de uma realidade específica, cujos resultados atingidos possam permitir a abertura de outras pesquisas. (TRIVIÑOS, 1987)

A descrição realizada exigiu uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias para orientar a coleta e a análise das informações obtidas, com o objetivo de validar a investigação.

Para objetivar o desenho de investigação, os princípios orientadores do estudo de casos juntamente com as demais características já apontadas nas ponderações teóricas sobre a postura a ser adotada serviram de referência. A esse respeito Martinez Bonafé (1989) traduz o estudo de casos como um "paraguas", ou seja, como um guarda-chuva que compreende uma série de métodos e técnicas de investigação, que possuem em comum um determinado exemplo de caso, aqui a experiência da construção da PPP e do RE na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Hilda Köetz.

Estas considerações reúnem-se à presença de princípios próprios da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que foram utilizados para analisar uma "unidade" na sua profundidade, observando o fenômeno em sua evolução e nas suas relações estruturais básicas, o que o caracteriza como

histórico. Nuances da pesquisa que, segundo Triviños (1987, p.134), por não possuir nem hipóteses e nem esquemas de inquisição previamente definidos, faz com que "a complexidade do exame" aumente "à medida que se aprofunda o assunto."

Entre as características definidas até aqui cabe reforçar a implicação do sujeito investigador neste processo, o que requer deste uma maior severidade, originalidade, coerência e consistência de idéias. Ao reunir vários pressupostos da pesquisa qualitativa, ele tem na **observação participante** uma das técnicas mais eminentes para a coleta de informações, bem como as **entrevistas semi-estruturadas**, as **assembléias**, **oficinas**, **grupos de discussão e estudos** que serviram durante todo o processo para coletar informações a respeito da experiência de pesquisa-ação desenvolvida na escola, sem esquecer de estabelecer a conexão com as estruturas sociais e educativas que forjaram seu contexto.

É com base nestes pressupostos que assumo a postura de uma investigadora preocupada em analisar esta experiência, a partir dos discursos presentes no desenvolvimento da construção da PPP e do RE, em que professores e professoras, em suas relações de trabalho, deixam transparecer as implicações decorrentes da sua formação profissional, bem como dos demais segmentos, que carregam consigo uma apropriação da ideologia que vem dominando as práticas escolares, onde o

"rótulo", o "pré-conceito" e os dizeres pertencentes ao senso comum estão presentes.

A participação ativa de toda a comunidade escolar na **discussão** e **elaboração** da PPP e do RE, que passa pela análise do contexto histórico que a envolveu, considerando-nos como seres humanos em permanente evolução, transformou-se em uma premissa fundamental para que estes documentos retratassem as expectativas de todos os segmentos envolvidos.

Esta participação ativa, permeada pelo diálogo e ávida de compromisso e coerência por parte dos sujeitos-atores desta comunidade, surge como uma condição básica para que esta proposta venha a ser realmente colocada em prática, o que não aconteceu com as anteriores.

Este estudo está centrado na experiência de pesquisa-ação, desenvolvida dentro da escola, que me reporta enquanto pesquisadora as três posturas que se intercomplementam diante das faces deste estudo. A primeira, como uma professora-pesquisadora que, refletindo sobre a sua prática e formação pessoal, busca junto aos demais colegas alternativas para envolver a comunidade escolar na construção da PPP e do RE; a segunda, como participante ativa dentro desta experiência; e a terceira, como uma analista que necessita distanciar-se para estabelecer uma mirada crítica sobre o processo na sua

totalidade.

1.1.1 A realidade como "estilo" adotado

O uso da metáfora da produção teatral serviu para estabelecer uma leitura do papel de todos participantes da construção da PPP e do RE, considerando o cenário, os atores, o roteiro e as relações de poder explícitas e implícitas nos seus bastidores com o objetivo de vencer os obstáculos da complexa⁷ vida escolar, enredada pelo difícil exercício da democracia participativa, que conta com a presença e participação efetiva de seus sujeitos-atores.

Esta investigação pode ser desenhada a partir de três faces, intercaladas entre si, sendo que a primeira se constitui dos **bastidores** que a fizeram emergir e serviram de indicação para a fundamentação teórica que perpassa todo o trabalho. As primeiras considerações; a minha experiência e formação profissional; os fundamentos teóricos; os fundamentos legais; as políticas públicas; os ranços; os objetivos estabelecidos; os primeiros contatos acerca do problema; e os recursos e técnicas que viriam a ser utilizados, considerando

⁷ Ver nota capítulo II a respeito do complexo mundo da escola.

o espaço aberto pela Constituinte Escolar, de maio de 1999 até setembro de 2001. Esta pode ser chamada de **reflexiva**.

A segunda está constituída pelo cenário, pela construção propriamente dita da PPP e do RE, que está organizada com base no **roteiro** de trabalho desenvolvido por e com a participação de toda a comunidade escolar, adotando os princípios da pesquisa-ação, que teve na observação participante a sua maior ferramenta de coleta de informações. Por sua característica ativa e participativa a denominei de **interativa**.

A terceira face se caracteriza a partir da análise das discussões, diálogos e debates ocorridos na e da experiência em si. As **implicações** e as **possibilidades** decorrentes deste processo foram analisadas sob as categorias desse estudo, que emanaram dos temas eleitos pela comunidade escolar, participação, diálogo, coerência e compromisso. Considerando seu caráter de profunda reflexão e análise, a defini como **analítica**.

O desenho deste estudo pode ser observado mais globalmente na figura I, que o resume de forma sistemática, procurando reunir, a partir do problema de pesquisa, as três faces do caminho percorrido na busca de respostas.

As ferramentas teóricas, bem como as estratégias metodológicas utilizadas para realizar esta investigação foram organizadas com a intenção de estabelecer uma leitura crítica acerca do trabalho desenvolvido.

Cabe ressaltar que este desenho é resultado de uma reflexão sobre esta experiência, que foi adquirindo forma e conteúdo a medida que o seu desenvolvimento foi ocorrendo, sem definições estabelecidas *a priori*, pois suas implicações e possibilidades só se apresentariam durante esta caminhada, cujo percurso, espero que venha a provocar o reinício de uma nova fase de reflexão-ação permanente na nossa realidade escolar.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA CONSTITUINTE ESCOLAR:
implicações e possibilidades

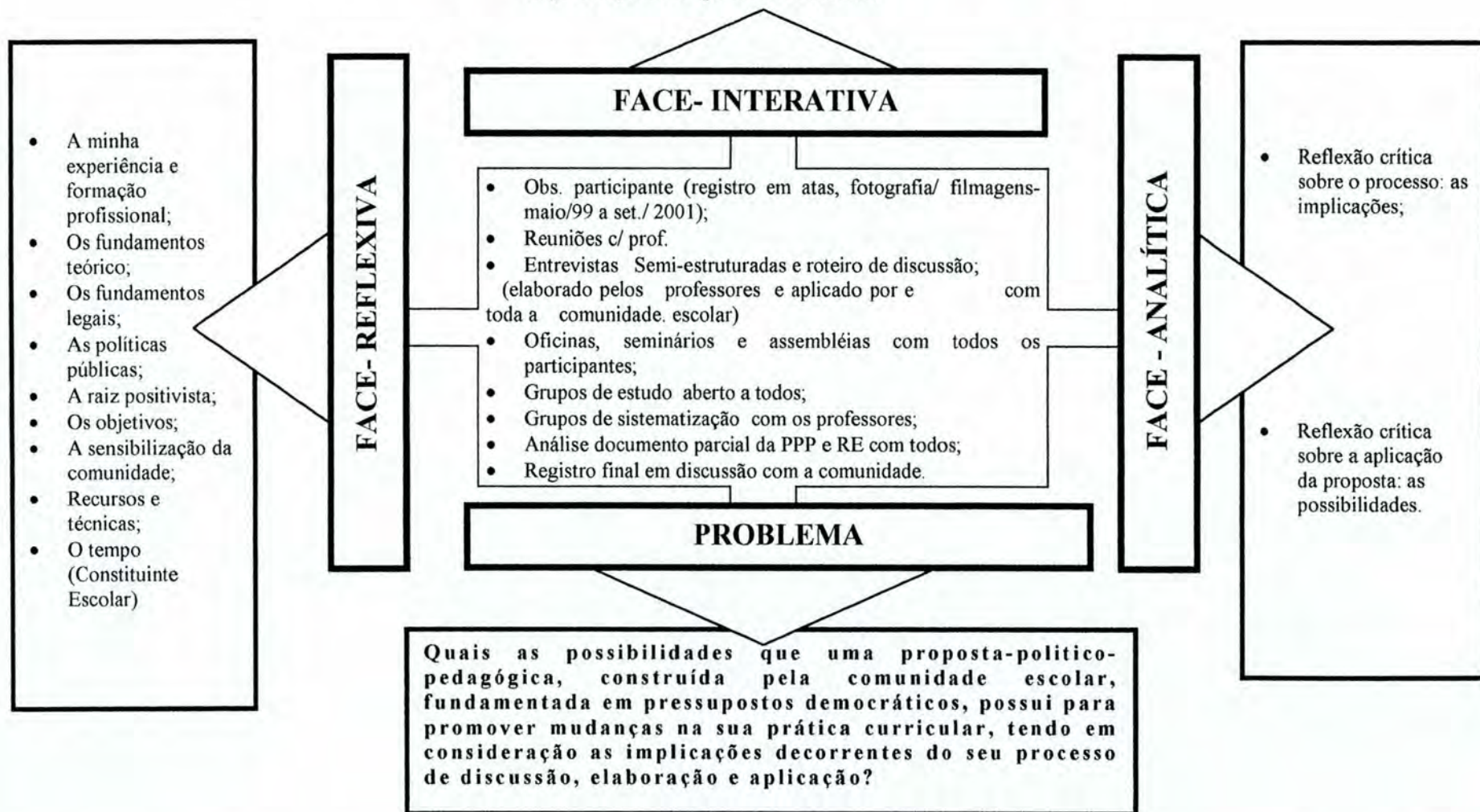


Figura 1 - Desenho da Investigação. A construção curricular no processo da Constituinte Escolar: implicações e possibilidades.

A **face reflexiva** desta experiência é provocada por um movimento permanente de reflexão-ação-reflexão sobre as práticas existentes na escola, promovendo a busca de perguntas que pudessem gerar respostas para conviver ou superar as implicações que foram sendo encontradas no decorrer da sua trajetória.

A definição dos conceitos orientadores desta análise emanou das considerações acerca dos depoimentos e das manifestações de seus sujeitos, encontrando nos pressupostos legais e nos estudos de teóricos sobre os temas a sustentação das afirmações realizadas.

A **face interativa**, mesclada pela faces **reflexiva** e **analítica**, é a experiência concreta da construção curricular, encontrando nas implicações o movimento de uma análise que possa convergir na busca de possibilidades.

É neste ponto que a finalidade da investigação torna-se mais concreta, pois é especialmente aqui que a característica emancipatória deste estudo fica mais evidente, isso porque ela extrapola os paradigmas de investigação positivista e interpretativo planteados por Arnal; Dalrincon e Latorre (1995) e assume o seu modelo sociocrítico.

Isto ocorre porque a preocupação deste estudo não se limitou a explicar, controlar ou verificar leis para fiscalizar os fenômenos, nem tampouco a compreender e interpretar a realidade, suas ações e intenções.

A identificação do potencial de câmbio, a emancipação dos sujeitos involucrados no processo, os bastidores, o cenário, o palco, e os atores dessa ação coberta de significados vividos promoveram o mapeamento das implicações, que por sua força contraditória, definem as possibilidades de mudanças na prática curricular da escola.

Essas colocações reforçam as dimensões generativa, indutiva, construtiva e subjetiva já mencionadas como dimensões deste estudo.

Para Triviños (1987, p.134), o "Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses, nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente estabelecidos", leva ao aumento da complexidade dos exames conforme o assunto vai sendo aprofundado. Esta afirmação reporta para as quatro dimensões citadas porque este estudo foi sendo gerado e construído, baseado no raciocínio indutivo e na subjetividade dos sujeitos participantes, atribuindo valor científico a este trabalho.

Considerando sua dimensão generativa, indutiva, construtiva e subjetiva, as categorias deste estudo nasceram do processo de discussão ocasionado pela Constituinte Escolar. A sua dialeticidade permitiu observar uma série de contradições entre a teoria e a prática curricular que perpassa a historicidade da escola.

Esta historicidade enriquece o cenário e o desenvolvimento de suas ações, de onde emanaram as categorias de análise: **participação, diálogo, compromisso e coerência.**

As categorias estão apresentadas com base na teoria freireana, que as concebe como pressupostos democráticos necessários para equilibrar as relações de poder que perpassam as práticas curriculares. Para tanto, o **sujeito** configura-se como os antejos⁸ destas categorias, para que seja possível um olhar mais atento e comprometido acerca a experiência vivida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz.

1.2 OS BASTIDORES: COMPONDO OS CENÁRIOS

Os bastidores de um espetáculo trazem atrás do palco uma

⁸ “Antejos”, expressão usada por Martinez Bonafé (1999) para as chaves conceituais que são fundamentais para começar uma análise.

série de fatos aos quais o público não têm acesso. Na história da educação brasileira e porque não dizer da mundial, muitos foram os fatos e intenções que permaneceram ocultas ao grande público.

No momento em que todos os segmentos da escola são chamados a participar como sujeitos-atores deste processo de reconstrução da escola, cabe desvendar os segredos que envolvem os bastidores para constituir os cenários, tarefa que exige um olhar crítico, atento e comprometido com a busca coerente de mudanças.

1.2.1 O que existe nos bastidores das propostas governamentais?

A trajetória de todos nós professores e professoras tem início muito antes da nossa opção profissional, na verdade antes mesmo de que tenhamos consciência da importância da nossa presença no mundo, enquanto sujeitos cognoscentes.

A primeira reforma em nível nacional, da qual fui coadjuvante, ocorreu na década de setenta. A experiência foi marcante porque minha mãe era professora do estado do RS na

época e eu “peguei” as alterações⁹ da nova lei a partir da quarta série. Sendo que esta foi a orientação básica legal durante a maior parte da minha vida acadêmica e profissional.

Porém, no que concerne ao governo estadual, a cada troca de governo somos surpreendidos com novas propostas, o que me levou instalar em minha prática, um processo de indagação.

Processo que, por sua vez, desencadeou o interesse de analisar algumas proposições que vêm sendo remetidas às escolas a cada mudança de governo. No caso do Rio Grande do Sul, alternando-se partidariamente desde 1986, variando de governo, do Partido da Frente Liberal (PFL), Partido Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), PMDB, Partido dos Trabalhadores (PT) e a partir de 2003, o PMDB.

Para efeito desta reflexão realizei um recorte nas três últimas propostas governamentais do estado do Rio Grande do Sul: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1992), Padrões Referenciais de Currículo (1996) e Constituinte Escolar (1999), estas duas últimas sob a influência legal da nova Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9394/96 que, por sua vez, possui influências das discussões realizadas na Espanha, desde a

⁹ A Lei da reforma, nº 5692/71 em nome dos princípios de integração vertical e horizontal termina com o exame de admissão entre o primário de quatro ou cinco anos e o ginásio de quatro, transformando o atual ensino fundamental em 1º grau, composto por oito séries consecutivas.

década de oitenta.

Em 1992, o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino consistia em uma proposta de trabalho dirigida aos professores da Rede Estadual quando, durante um mês, na metade do ano, aproveitando o espaço criado pelo calendário rotativo¹⁰, nós tínhamos que nos reunirmos para estudar e realizar aprofundamentos teóricos.

Neste período foram enviados para as escolas livros como: "A importância do ato de ler" de Paulo Freire, "A criança e o número", de Kamii e "Reinventando a Aritmética" de Kamii e Declark, além de documentos organizados pelo governo estadual, distribuídos em Educação Infantil, Currículo por Atividades, Ensino Supletivo, Ensino de 2º grau e Português de 5ª à 8ª séries do 1º grau, bem como de todas as demais disciplinas.

Durante dois anos, esta sistemática foi realizada. Em um primeiro momento em grupos nas escolas e, em um segundo momento reunindo-se com as demais escolas do município.

Porém, as discussões não resultaram em um aprofundamento teórico, devido à indignação da maioria dos professores e do

¹⁰ O calendário rotativo foi uma proposta do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que previa a ocupação do espaço físico e dos recursos humanos da escola durante todo o ano, sendo que nos tradicionais meses de férias, janeiro e fevereiro, as aulas seriam normais, pois tínhamos dois calendários distintos. Proposta que foi rechaçada por toda a comunidade escolar, com o apoio do Conselho Estadual de Educação.

boicote ao projeto, desencadeado pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CEPERS - Sindicato), sendo que na verdade o repúdio era com relação à situação autoritária com a qual tal proposta havia sido implementada.

Já em 1995, com a troca de governo, cai o calendário rotativo. São reinstaladas as eleições diretas para diretores de escola e a proposta de trabalho, mais uma vez, está voltada para a participação dos professores.

Em 1997, eles saem dos seus municípios e vão se encontrar em nível regional e estadual com os demais colegas, discutindo o Padrão Referencial de Currículo (PRC), usando como fundamentação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), decorrentes da nova LDBEN. Esta proposta recebeu críticas de vários estudiosos brasileiros, entre eles Moreira (1997).

Cabe ressaltar que o mentor dos PCNs é Cezar Coll, teórico espanhol da Comunidade Autônoma da Catalunha, que estende seus estudos sobre currículo à reforma espanhola iniciada em 1982, quando em 1989 é publicado o chamado "Livro branco para a reforma do sistema educacional"¹¹, que antecede a "Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional (L.O.G.S.E.)",

¹¹ O "livro branco" compreende a análise do sistema, a primeira aproximação a uma possível modificação da sua estrutura e o anúncio da profunda revisão do currículo escolar, através de um "Desenho curricular base". Com esta publicação o ministério perdeu o apoio dos professores, que acreditam estar ameaçados os seus interesses profissionais. (FERNÁNDEZ DE CASTRO CASTRO; ROGERO, 2001)

publicada em outubro de 1990. (COLL, 1999).

A proposta estadual, ao ser uma extensão aplicativa da proposta federal, denotava assim a sintonia entre as duas instâncias governamentais.

É importante destacar aqui que, embora em documento expedido pela Secretaria de Educação do Estado - Departamento Pedagógico (1996), as orientações passassem a assumir uma conotação mais participativa e democrática, a exemplo da reforma espanhola, estes pressupostos permaneceram restritos ao papel, no caso espanhol aos Movimentos de Renovação Pedagógica (MRP). (FERNÁNDEZ DE CASTRO; ROGERO, 2001; MARTINEZ BONAFÉ, 1999)

Esta tendência dicotômica entre teoria e prática se cristalizava porque os professores e professoras, bem como os coordenadores, não se apropriavam da teoria e adotavam uma prática esvaziada de sentido e significado, fortalecendo a idéia de que as discussões teóricas não acontecem no cotidiano da escola.

O simples dizer que não cabia ao sistema criar fórmulas ou modelos de planejamento, mas sim incentivar e propiciar condições para que a comunidade escolar se organizasse e tomasse decisões pertinentes a sua realidade, visando um

planejamento voltado para os anseios do grupo, não era suficiente para a superação de práticas autoritárias e restritas a uma visão unitária de educação.

Como estas colocações eram alheias à realidade das nossas escolas porque elas estiveram sempre acostumadas a heteronomia, aqui entendida como o mero cumprimento de leis que não são suas, elas permaneciam limitadas ao dito pelo não dito, ou seja não eram cumpridas, permanecendo restritas ao papel.

Assim, o caminho para a autonomia e para a participação ficou trancado porque os professores e as professoras continuaram acreditando que o planejamento é uma tarefa dos "especialistas", ressaltando aqui a análise de Arroyo (2000) sobre a "divisão" que historicamente foi construída no nosso "ofício de mestre" e, que mais uma vez o limitou a ação dos chamados especialistas da escola, a equipe diretiva.

A participação efetiva sempre foi mascarada. No período compreendido entre 1991 e 1994, foram criados os Conselhos Escolares nas escolas estaduais no RS¹², coincidindo com a suspensão das eleições diretas para os diretores das escolas,

¹² Trazendo a idéia de que as semelhanças entre os sistemas brasileiro e espanhol não são mera coincidência, a Lei Orgânica do Direito à Educação (LODE), na Espanha, regula neste país em 1985, a participação no sistema de ensino, via os Conselhos Escolares do Estado ou das Comunidades Autônomas e os Conselhos Escolares dos Centros, estes últimos visando a participação de professores, pais, alunos e funcionários no controle e na gestão das escolas. (FERNÁNDEZ DE CASTRO; ROGERO, 2001)

o que atrás do discurso da gestão democrática e participativa trazia implícito o interesse em controle do Estado.

Todavia, ficou manifestada a fala de um diálogo democrático e de uma tomada de consciência por parte dos membros dos Conselhos, o que, segundo Martinez Bonafé, em suas aulas do primeiro trimestre de 2001 na Universidade de Valencia/Espanha, passou também com os Conselhos Escolares das escolas espanholas. Pois, conforme Freire:

Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tem que fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que vêem o futuro como algo predeterminado, tem ambos uma noção "domesticada" da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo, os segundos, porque estão certos de um futuro já "conhecido". A esperança utópica, pelo contrário é engajamento arriscado. Por isso que nas classes dominantes, que apenas podem denunciar a quem as denuncia e nada podem denunciar a não ser a preservação do "status quo" não podem ser, jamais. Utópicas nem proféticas. (1987, p. 59-60)

As colocações do autor reforçam o porquê de tais encaminhamentos terem permanecido no papel ano após ano, pois a operacionalização destas idéias tem ficado restrita à equipe administrativa que, ingenuamente, tem-se colocado à disposição da ideologia dominante, mantendo o "status quo", "uma 'realidade' prefigurada pelo discurso hegemônico" (TAMARIT, 1996, p. 40).

Realidade esta que veio a transformar os membros do

Conselho Escolar, em passivos conhecedores das ações e planejamentos da escola, que são elaborados sem ouvi-los antes da tomada de decisões. Em manifestações durante as reuniões, os próprios membros do conselho, que agrega representantes de todos os segmentos da escola, ao se dirigirem à equipe diretiva, eram incansáveis em afirmar que "você sabem o que fazem, nós confiamos em vocês."

Ao analisar a reforma espanhola da década de noventa, cujo pacote foi vendido para a nossa atual reforma, Gimeno Sacristán (1998a) alerta para a situação vigente de tais conselhos na Espanha, denunciando a presença cada vez mais marcante das regras de mercado na educação, o que pode ser percebido na discussão da "Nova Lei de Qualidade", defendida pelo atual governo espanhol¹³.

A discussão apresentada já havia sido antecipada por ocasião da aprovação da Lei Orgânica de Participação, Avaliação do Governo dos Centros (LOPEG), em 1995, com a intenção de rever as "brechas" deixadas pela LODE e LOGSE com relação à participação democrática na administração das escolas, trazendo um reforço maior aos controles e inspeções dos centros. (FERNÁNDEZ DE CASTRO; ROGERO, 2001)

¹³ Esta foi uma consideração feita por Gimeno Sacristán em palestra proferida em 15/05/2002 em Valencia/Espanha na sede das Comissões Obreiras ao falar sobre a nova Lei de Qualidade, que tem a pretensão da privatização do sistema educacional espanhol, bem como por Martínez Bonafé em suas aulas no primeiro trimestre de 2002.

Para nós, tais considerações podem ser traduzidas como as avaliações externas, as quais as escolas de Educação Básica e de Ensino Superior vêm sendo submetidas na última década.

Sob este aspecto, cabe aqui fazer referência a Althusser (1983), quando este analisa os "Aparelhos Ideológicos do Estado", e denuncia a escola como um destes aparelhos que, ao longo da história, trocou de lugar com a igreja na parceria com a família e passou a exercer, ao lado desta, a sua influência, não pela "força", mas pela "ideologia".

Ideologia¹⁴, em nome da qual os administradores/as e os professores/as como "detentores do conhecimento e do poder" possuem condições de decidir os rumos da escola.

Esta situação reforçou a "violência" da reprovação e da exclusão daqueles cujas diferenças não são respeitadas, como alguns dos tantos ranços da escola, que têm encontrado respaldo "legal" e "moral" diante da aceitação calada de grande parte das comunidades escolares, que não se engajam na busca da utopia porque acreditam que as suas presenças não fazem diferença, se mantêm ingenuamente alienadas.

As reflexões apontaram para a necessidade de analisar o

¹⁴ O conceito de ideologia adotado neste estudo segue a conceitualização de Gramsci (1989, p. 16), que a define como "o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectuais e coletivas", referida às classes sociais.

"poder oculto" escondido por detrás destas atitudes, que foram surgindo mais detalhadamente no decorrer deste estudo.

Em discursos como: "os alunos aprendem mais se a professora não grita"; "a professora deve castigar os alunos"; "a professora diz que quem não 'fizer' fica com a nota baixa"; "não devem conversar durante as aulas"; "não bater nos colegas"; "brincar na hora certa"; "os alunos devem se esforçar, ter paciência e ajudar a professora"; "alguns professores ameaçam de zero o aluno que não fizer nada"¹⁵; os participantes da construção curricular da escola, por ocasião das entrevistas, oficinas, seminários e assembleias, tiveram a oportunidade de explicitar atitudes entre professores e alunos, que manifestam as relações de poder desequilibradas dentro da escola.

É interessante que, em momentos nos quais, principalmente alunos e alunas, expunham suas críticas, os professores e professoras sentiam-se ameaçados, pois nas reuniões destinadas à análise e à sistematização dos debates em sala de aula muitos se perguntavam se não estávamos dando espaço demais para eles.

A força da formação tradicional destes educadores não lhes

¹⁵ Estas colocações foram retiradas da discussão do TEMA: Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade, realizada no dia 25/09/2000.

permite ser conscientes da importância destes participantes agirem como sujeitos, adiantando aqui uma das implicações que surgiram no decorrer desta experiência.

Esta assertiva traz à luz um dos tantos motivos que fizeram com que os esforços para comprometer a coletividade escolar, ficassem restritos aos documentos oficiais e a reuniões mais informativas do que consultivas e deliberativas.

A exemplo disso o atual PIE (Plano Integrado de Escola, antigo Plano Global) é um documento que deveria contar com a participação da comunidade escolar, porém sempre foi feito pela equipe diretiva ou mais especificamente por um membro desta porque os diversos segmentos pensam ser apenas um compromisso burocrático com a Coordenadoria de Educação (CRE). O mesmo se sucedeu com a discussão dos PRC, engendrados com a Política Federal, nos PCNs, que atingiram todo o Estado, cuja participação ficou restrita a alguns representantes dos professores. O Círculo de Pais e Mestres (CPMs) e Conselho Escolar (CEs) são duas agremiações da escola que na maioria dos casos existe para que as instituições possam receber o repasse das verbas.

Exemplos com estes não abrem espaço para atitudes democráticas e muito menos para uma participação efetiva de todos os segmentos que constituem a comunidade da escola.

Em maio de 1999, após assumir o governo do estado, o PT, aproveita a abertura promovida pela LDBEN, lei nº 9394/96 e lança mais uma proposta para a rede pública estadual, que vem fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire, os quais já haviam sido aplicados na sua experiência como secretário de educação no município de São Paulo¹⁶.

A experiência do estado do Rio Grande do Sul mereceu neste estudo uma análise mais detalhada, considerando que é no espaço aberto por ela que se desenvolve a experiência da construção da PPP e do RE.

1.2.2 Os enredos das propostas governamentais

O contexto legal atual tem se apropriado do discurso dos professores e professoras progressistas das chamadas democracias modernas, o que exige de nossa parte uma leitura crítica não apenas do conteúdo, mas das intenções implícitas nele.

A autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola tem sido uma busca constante, que passa pela

¹⁶ Experiência discutida por Paulo Freire no seu livro "A Educação na Cidade", escrito em 1991.

participação de toda a comunidade escolar e não apenas dos professores e professoras, sem com isto retirar a responsabilidade do governo com a educação, como aquele que concentra os tributos pagos pelo povo, com a responsabilidade de atender à suas necessidades sociais.

Ao referir-se a educação obrigatória, Gimeno Sacristán (2001) faz alusão a "função de custódia" da escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se reflete um pacto mudo entre a escola e a família e entre esta e o Estado. Destaca ainda que, devido aos câmbios existentes na atual sociedade¹⁷, esta educação está cada vez mais prolongada, no qual a crise do desemprego atinge níveis mundiais.

Perante estes dados, necessitamos estar atentos às pretensões da LDB, lei nº 9394/96, quando diz no artigo 2º do título II "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional" que "a educação ["é"] dever da família e do Estado". Este texto denota a preocupação do legislador em dividir esta responsabilidade, que já aparece explicitada na Constituição Federal, no Código Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (CARNEIRO, 1999)

¹⁷ A industrialização, o desenvolvimento comercial, a concentração das populações nas grandes cidades e a saída do trabalho do âmbito familiar, a modo do "artesão", retiraram da família o tempo para a educação formal de seus filhos e filhas.

Com relação a isso, destaco a referência de Gimeno Sacristán (1998) ao analisar as reformas da década de noventa, pois elas:

Se han denominado reestructuradoras; apoyadas em las consignas de equidad, calidad, diversidad y eficiencia. Su característica esencial es el actuar no tanto em los comportamientos de los profesores o sobre los curricula, sino alterando las reglas básicas de funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares. Reestructurar consiste, em este contexto, em una recolocación de la capacidad de decisión sobre determinados aspectos del sistema educativo y sobre sus prácticas, em una nueva distribución de la legitimidad de intervención para proveer de dirección el sistema escolar. (1998a, p. 256)

As regras básicas, as quais se refere o autor, podem ser conferidas no artigo 12 da atual LDBEN, lei nº 9394/96, quando refere-se às incumbências do estabelecimento de ensino e mais uma vez abre espaço para a participação da escola, dizendo, no inciso I, que esta deverá "elaborar e executar a sua proposta pedagógica" e no inciso VI fala da articulação que a escola deve estabelecer entre a família e a comunidade, "criando processos de integração da sociedade com a escola". (CARNEIRO, 1999, p. 67)

Estas propostas de participação encontradas na LDBEN eram apresentadas na LODE espanhola em 1985, sendo retomadas em 1995 pela LOPEG, com uma estrutura mais rígida, com a intenção de "garantir a educação de qualidade", assinalam cinco tópicos a serem considerados:

Una mayor participación de la comunidad educativa em la definición del proyecto educativo de los centros; el refuerzo de los órganos de gobierno de los centros; el estímulo de la formación continua del profesorado; la evaluación de la totalidad del sistema educativo y la reorganización de la inspección educativa. (FERNÁNDEZ DE CASTRO; ROGERO, 2001, p. 77)

Tais postulamentos estão claramente explicitados na nossa atual LDBEN, que em seu artigo 13, inciso I, os reforça, quando diz que "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino", bem como no inciso III, "zelar pela aprendizagem do aluno", são incumbências dos professores e professoras (CARNEIRO, 1999, p. 69), apontando assim, a reestrutura da qual fala Gimeno Sacristán (1998a).

Neste ponto, é importante retomar Arroyo (2000, p. 222), quando este nos chama a atenção que "o legalismo inovador é mais perigoso do que o legalismo conservador", porque normatizou algumas das mudanças preconizadas pelas discussões dos professores e professoras. Ao depararem-se com um texto que representa suas idéias, eles deixam de vislumbrar as possibilidades que lhes permitem de todo "inventar", "criar". Suas preocupações passam a girar em torno de como "aprovar", "avaliar", "enturmar", para trazer "segurança" para os professores e professoras.

É em nome desta "segurança" que continuamos aprisionados atrás das "grades". Contudo, ainda podemos estabelecer uma mirada crítica e continuarmos "transgredindo" para buscar

alternativas e prosseguir lutando pela utopia, como uma possibilidade e não como mero sonho.

Cabe aqui uma parada para pensar até que ponto o "legalismo inovador" está apostando na nossa acomodação passiva ou realmente jogá com a nossa capacidade de transformação. Uma posição crítica exige cautela diante das propostas. É chegado o momento de aproveitarmos esta "apropriação" discursiva para realizarmos "legalmente" as mudanças que acreditamos sejam necessárias na nossa realidade escolar.

A atual LDBEN, ao trazer como tarefa da escola, dos professores e professoras a elaboração da Proposta Pedagógica¹⁸, pode abrir uma possibilidade para democratizar a escola.

Esta abertura foi usada pela Secretaria de Educação do RS ao lançar a Constituinte Escolar, espaço democrático aberto à participação de todos os segmentos da escolas.

O projeto previa a construção das Propostas Político-Pedagógicas e dos Regimentos Escolares apoiados em Princípios e Diretrizes construídos com base na reflexão-ação das instâncias locais, micro-regionais, regionais e estaduais,

¹⁸ A LDBEN trata da "proposta pedagógica" e não da "proposta político-pedagógica" como venho me referindo ao longo deste estudo, o que pode ser considerado como uma omissão ou como uma clara intenção de furta tais propostas de seu caráter político, desconsiderando assim as ideologias que perpassam as práticas educativas.

contemplando assim toda a comunidade escolar do Estado.

Nestes termos Gimeno Sacristán alerta, dizendo que:

Casi todo el mundo de lo escolar está regulado, pero en las sociedades democráticas, con limitaciones, el cambio es posible, los grupos se pueden organizar, pueden revisar la herencia y pueden provocar e introducir nuevas aportaciones culturales. Es un problema de voluntades y de organización de las acciones. (1998, p. 91)

Este panorama, amparado nas idéias do autor supra-citado, levou-me a decidir fazer uma investigação mais criteriosa da nossa prática escolar, apostar na nossa capacidade de mobilização e discussão. O fato de que a proposta governamental atual que, ao contrário da proposta federal, não se apropria, mas traz em suas bases os fundamentos de Freire, a revestiu de "possibilidade e legitimidade".

A abertura de um espaço para a participação crítica e a prática reflexiva dos professores, professoras e demais segmentos envolvidos, configurou-se como uma alternativa para tornar possível a confirmação de construção de uma Proposta político-pedagógica, comprometida com as reais necessidades da escola, ultrapassando os limites da mera teorização, transformando-a em prática eficiente.

A relação entre teoria-prática tem sido uma busca constante

nos estudos atuais e, porque não dizer, até mesmo em propostas curriculares anteriores, quando, em 1986, o próprio governo do Estado defendia a unificação do conhecimento com a prática.

Assim, quando nos deparamos com a oportunidade de aplicarmos as teorias que defendem a participação de toda a comunidade escolar como imprescindível para a democratização do espaço público da escola, temos que arregaçar as mangas e compartilhar com Freire a necessidade de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, para desenvolvermos uma prática coerente.

Acompanhando esta trajetória histórica como professora de uma escola pública estadual e acadêmica da universidade, pude perceber que as discussões oriundas dos documentos oficiais¹⁹ e dos cursos dos quais participava, não faziam parte do cotidiano escolar, reforçando a necessidade de trazer para dentro da escola estas discussões.

Tais documentos restringiam-se aos planejamentos realizados pelos "iluminados", presentes na equipe diretiva que acreditavam poder comprometer a todos os envolvidos com a simples apresentação de documentos nos quais a regra era "leia

¹⁹ Com relação ao conteúdo dos documentos oficiais, mais especificamente a atual LDBEN, em entrevista realizada em 2000, com o diretor da Escola, ele confirmou o mesmo que as alunas da disciplina de políticas públicas do Curso de Pedagogia haviam detectado em entrevistas realizadas no mesmo ano na região noroeste do Estado, os professores e professoras têm domínio sobre duas informações básicas da atual lei: dias letivos e horas.

e cumpra-se", sendo depois disso esquecidos nas gavetas e só resgatados em momentos nos quais fosse necessário fazer uso da autoridade conferida por eles. „

As ponderações realizadas reportam à questão do compromisso da escola, espaço onde convivem alunas, alunos, pais, mães, funcionários e funcionárias, onde a prática de professoras e professores se manifesta, e que portanto precisa assumir o seu papel junto à sociedade como protagonista no processo de mudança e não como mera espectadora. Pois, Arroyo destaca que:

nem a escola tem sido o **locus** do confronto. O confronto tem sido travado mais no campo das estruturas governamentais, nas universidades, nos congressos, nas associações e organizações partidárias e sindicais, na academia, e menos nas escolas, entre os professores. (1999, p. 144)

Esta fala reforça o que venho até aqui destacando como uma grande preocupação deste estudo, pois não basta existir a discussão nas demais instâncias, se ela não acontecer dentro da escola, provocando o "comprometimento consciente" dos professores, professoras, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias, enquanto sujeitos atuantes.

Penso que isto só poderá acontecer perante uma participação efetiva nos embates, nas discussões, buscando, juntamente com toda a comunidade escolar, a superação da apatia que a cerca, para que não ouçamos de nossos colegas professores que o seu

aluno "aprende de tanto ouvir"; que "não é possível trocar a disposição das classes na escola porque dá muito trabalho"; que "eu não faço mais porque cansei de ser 'pata' dos outros"; que "muita conversa não leva a nada, 'eles' estão cheios de direitos, dever que é bom, nada"²⁰.

Desta forma, creio que cabe a cada um de nós, enquanto educadores, participantes da construção do programa escolar dos estabelecimentos de ensino em que atuamos direta ou indiretamente, aprofundarmos nossos conhecimentos para podermos saber o que exatamente estamos propondo para os nossos educandos, para em parceria com todos os segmentos da escola, construirmos uma proposta curricular de acordo com as expectativas de todos os envolvidos.

Para que a nossa proposta seja construída em bases sólidas, não podemos negar nosso processo histórico, precisamos ser agentes do mesmo e saber o porquê do nosso trabalho.

Por acreditar que não é possível continuar ouvindo que a construção curricular é uma tarefa de especialistas, defendo uma visão que conflui na irreversibilidade da função transformadora da história curricular brasileira. Pois, apesar das influências estrangeiras nas propostas de reforma, não as

²⁰ Comentários verbais que povoam a sala dos professores, os Conselhos de classe e os encontros entre supervisores, orientadores e professores.

aceitou sem as impregnar com as nossas características específicas, que em um movimento quase que mudo rejeitou as imposições que têm sido direcionadas para as escolas no decorrer dos anos, conclusão apresentada por Moreira(1997) e, da qual eu comparto, pois como diz Freire (1984, p. 16), "as experiências não se transplantam, se reinventam." Portanto, se faz necessário estabelecer um diálogo com elas, para que sejam feitas as trocas de experiências.

1.2.3 Os cinco "atos" da Constituinte Escolar

Considerando que o desenrolar desta pesquisa ocorreu dentro do cenário da **Constituinte Escolar**, no palco de uma escola pública estadual, é importante fazer referência à operacionalização desta proposta do Governo do Estado do Rio Grande do Sul- Brasil, desenvolvida em "cinco atos".

Nas palavras do governo do Estado, a CONSTITUINTE ESCOLAR é um:

amplo movimento desencadeado em abril de 1999 em todo o Estado, é o principal instrumento para a construção da Democracia Participativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na área da educação. Assim como o ORÇAMENTO PARTICIPATIVO é um espaço de participação popular na definição de políticas públicas e de fortalecimento e controle social sobre o Estado, a CONSTITUINTE é um espaço concreto da Secretaria da Educação, para que educadores, pais, estudantes,

funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública e, conseqüentemente, resgatem o seu lugar na história o nosso Estado. (CADERNO, n. 4, 2000, p. 4)

O Caderno n.4 da CONSTITUINTE ESCOLAR faz um breve histórico das intenções e proposições deste movimento, sendo que seu objetivo maior está em trazer ao conhecimento da comunidade escolar a sistematização de seu segundo momento, reforçando as características participativas embutidas na proposta.

Fundamentada nos pressupostos básicos de: **educação como direito, participação popular, dialogicidade, radicalização da democracia e a utopia** como "força impulsionadora da sociedade que queremos construir" (CADERNO n.1, 1999, p. 4), o projeto da CONSTITUINTE ESCOLAR, como uma proposta para a construção de uma escola democrática e popular, visa à definição dos Princípios e Diretrizes para escola pública estadual.

Apresenta os seus "cinco atos" como "estritamente articulados entre si", significando mais do que a "soma" das partes, mas como uma "totalidade". (CADERNO n.1, p. 6). O primeiro é a - **elaboração da proposta, sensibilização, preparação das condições para, desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte;** o segundo- **resgate das práticas pedagógicas e levantamento dos temas e temáticas para**

aprofundamento; o terceiro- aprofundamento dos temas e temáticas e superação dos conflitos e dificuldades encontrados no segundo momento; o quarto- definição dos princípios e diretrizes da escola Democrática e Popular e o quinto - reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretaria da Educação (Escolas, Coordenadorias, Secretaria de Educação).

Este último baseado nos Princípios e Diretrizes eleitos pela comunidade escolar do Rio Grande do Sul, que foram promulgados em agosto de 2000, em uma Assembléia que reuniu 3.500 delegados, representando todos as regiões do estado. (CADERNO PRINCÍPIOS E DIRETRIZES, 2000, p. 57)

Contudo, se faz mister destacar que cada comunidade dentro do Estado, apresenta uma realidade diferente. Este estudo buscou, dentro de uma contextualização municipal, regional, estadual, nacional e internacional, analisar a construção curricular que se deu no decorrer desta trajetória, as possibilidades e as implicações encontradas neste processo.

Portanto, coube conferir e estabelecer um diálogo com os teóricos espanhóis que influenciaram as últimas reformas brasileiras, que se apresentam declaradamente nos documentos oficiais, sejam do governo Federal ou Estadual e que passaram a fazer parte dos discursos que permearam as discussões

realizadas durante os encontros da Constituinte Escolar.

Tal proposição ganha maior respaldo quando nos deparamos com a importância da participação, tão apregoada nos documentos oficiais e na literatura nacional e estrangeira, que tem se voltado para as diferentes performances do currículo escolar, reforçando a sua relevância para o comprometimento do cidadão com aquilo que faz e acredita.

Durante este processo de construção, a participação efetiva da comunidade escolar não atingiu a sua maioria absoluta, todavia as discussões e os debates foram realizados por uma parcela significativa da comunidade, fato constatado nos encontros locais, regionais e estaduais.

Esta dificuldade de participação de todos surgiu como um dos maiores desafios para as pessoas que estavam envolvidas nesta construção, pois uma das atividades propostas no último encontro regional, em 13/11/2000, foi a organização da pauta de uma reunião e de como sensibilizar a comunidade para participar dela.

É importante relatar que apenas uma, dentre as dez escolas presentes, não apresentou dificuldades para conseguir a participação efetiva dos pais, pois ela está localizada no interior do município e conta com vinte alunos.

Os temas destacados pela comunidade escolar do Estado, no **segundo momento** da proposta, a partir das experiências das escolas da rede pública estadual, foram analisados sob o enfoque de quatro temáticas apontadas pelas sistematizações dos encontros micro-regionais e regionais: **1- Educação, democracia e participação; 2- Construção social do conhecimento; 3- Políticas públicas e educação; 4- Concepção de educação e desenvolvimento.**

Os temas selecionados perfizeram um total de vinte e cinco-
1- Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica; 2- Planejamento participativo; 3- Estrutura do sistema educacional escolar; 4- Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família, escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade; 5- Concepções pedagógicas/Teorias de ensino-aprendizagem; 6- Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, a partir da realidade; 7- Conhecimento científico e saber popular; 8- Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos e conhecimento. 9- Evasão e repetência; 10- Avaliação da prática educativa; 11- Papel do Estado, do serviço público e função social da escola; 12- Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação; 13- Escola: humanização ou exclusão?; 14- Projetos de desenvolvimento sócio-econômico e educação; 15-

Qualificação, valorização e formação permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação; 16- Saúde dos(as) trabalhadores(as) em educação; 17- Educação ambiental; 18- Educação do meio rural; 19- Educação e tecnologias; 20- Violência; 21- Trabalho infantil e adolescente; 22- Influência dos meios de comunicação; 23- Diversidade sócio-cultural, étnica e gênero; 24- Ética, cidadania e valores; 25- A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino. (CADERNO n. 4, 2000, p.72)

A partir desta seleção desenvolvida no segundo momento, o governo do Estado distribuiu para toda a comunidade escolar vinte e cinco "cadernos", cada um atendendo a um tema. Na folha final de cada caderno, foi apresentado um roteiro de sistematização que deveria ser desenvolvido com a participação da comunidade escolar (Anexo A).

Digo que deveria contar com a participação da comunidade escolar porque, na verdade, pudemos constatar, por ocasião da sistematização regional, que o roteiro foi preenchido por um grupo e nem todos os cadernos foram analisados por toda a comunidade, considerando que o tempo destinado para isto, de fato, foi muito curto.

Partindo do pressuposto que este era o objetivo do **terceiro momento** da proposta, **o aprofundamento de temas e temáticas,**

pode caracterizar-se aí uma perda qualitativa, tendo em vista que a fundamentação teórica dos cadernos está centrada em Freire, Gramsci, Gimeno Sacristán, entre outros, o que enfatiza a criticidade de como foram abordados os temas.

É importante destacar, mais uma vez, que esta proposta compromete o seu postulamento inicial se a comunidade escolar não participar de sua construção, pois os estudos e os autores, até aqui mencionados, colocam a participação como um elemento primordial para a operacionalização das mudanças, como uma condição para o "comprometimento".

Contudo, não sei se isto será suficiente para que esta proposta saia do papel, pois nos estudos de aprofundamento realizados na Espanha, acerca da reforma educacional e da realidade escolar espanhola, que preconizou as mudanças propostas para a reforma brasileira e latino-americana, deparei-me com um contexto educacional criticado pelos teóricos locais.

A este respeito, Gimeno Sacristán (1998b, p. 247) chama a atenção para a condição da participação, quando diz que "o projeto educativo ou curricular das escolas deve ser discutido, decidido, gerenciado e avaliado de alguma forma por todos os envolvidos no ensino".

Levando a discussão mais além, quando refere-se aos desmandos governamentais, pondera sobre o pensamento curricular, apontando para a necessidade da checagem e estimulação do mesmo, pois, ao ser legitimado nas decisões políticas e administrativas, "ele se burocratiza e depois é recusado pelos docentes" (ibid., p. 219). O que vem a reforçar o discurso de descaso destes para com as propostas até hoje realizadas, algumas das quais já mencionadas.

Isto posto, nos remete de volta para a necessidade de não colocar na gaveta mais uma proposta, mas, com o comprometimento de todos os segmentos envolvidos em construir uma comunidade pautada na aprendizagem democrática, estabelecendo exigências que se estendam a "todos os elementos que incidam na configuração do ecossistema da sala de aula e da escola" (PEREZ GOMES, 1998, p. 97).

Conforme Arroyo (1999, p. 144) "não foi no terreno específico da escola que se situaram os embates", o que acabou por prejudicar a "legitimação" das propostas até hoje apresentadas, coerentes com uma "variada gama de organismos e instituições nacionais e internacionais, públicos e privados, investidos de autoridade científica" (TAMARIT, 1996, p. 50), que outorga a "legitimidade" aos currículos escolares, da qual não participa a comunidade escolar.

Assim, devido a esta proposta governamental trazer em seus pressupostos a afirmação de uma concepção dialética do conhecimento, urge lançar um olhar mais detalhado para a transformação que vem assolando a sociedade nos últimos anos.

Fato este que tem levado muitos estudiosos a querer inovar, criticando, "sacudindo" o pó do "velho", desconsiderando o processo construtivo da história. É importante realizar uma análise para que possamos chegar as nossas próprias conclusões, constatando que na vida nada se concebe como produto acabado, tudo se recria constantemente, acompanhando o desdobramento dos acontecimentos humanos.

Desta forma, a humanidade, na expressão das circunstâncias sociais, está irreversivelmente marcada pelas contradições que a condicionam. O padrão de referência para a construção de postulados, teorias ou axiomas sempre foi e será marcado pela mediação de fatos antagônicos.

Tais considerações chamam a atenção para a necessidade de estruturar o trabalho docente, para que este adquira, além da consistência teórica, a aplicabilidade prática, pois, para que o Processo de Construção Democrática e Popular, desencadeado no Estado do Rio Grande do Sul, se concretize, é indispensável a revisão destas posturas e o real comprometimento de todos os envolvidos.

Durante o terceiro momento, as coordenadorias estaduais realizaram seminários microrregionais e regionais, onde foram analisados os "cadernos" e sua relevância para a construção da Escola Democrática e Popular, visando ao aprofundamento dos temas e temáticas, para posterior definição dos Princípios e Diretrizes da Escola Popular e Democrática do Estado do Rio Grande do Sul, que norteariam as Propostas político-pedagógicas e os Regimentos Escolares.

O quarto momento - **definição dos princípios e diretrizes da Escola Democrática e Popular**, foi concretizado pela realização de 31 seminários regionais de sistematização nas Delegacias de Educação e na Secretaria de Educação- RS e por uma sistematização estadual, que culminou com a estruturação do caderno contendo o texto-base discutido nas pré-conferências municipais, microrregionais da educação, que aconteceram entre 10 e 27 de julho de 2000. Mais uma vez, sob a análise de toda a comunidade escolar, foram realizados debates, problematizando as diretrizes e princípios apresentados, votando pela permanência ou exclusão de alguns tópicos questionáveis, que retornaram em um novo caderno para as conferências regionais, que aconteceram de 07 a 12 de agosto do corrente ano.

Nestas últimas instâncias, foram escolhidos os delegados, quando fui eleita como uma das delegadas que participaram da

Conferência Estadual de Educação, acontecida nos dias 24, 25 e 26 de agosto de 2000, em Porto Alegre, capital do Estado. Lá estiveram participando os 3,5 mil delegados eleitos pela comunidade, integrando os debates que construíram o texto-base, que apontou as diretrizes e os princípios da educação do Estado do Rio Grande do Sul, o que resultou no projeto educacional do estado (PRINCÍPIOS E DIRETRIZES, 2000).

Os tópicos foram organizados a partir das quatro temáticas já nomeadas. Os que não foram considerados nem como princípios e nem como diretrizes, foram enquadrados como outras questões ou reivindicações. Eles podem ser conhecidos nos Princípios e Diretrizes (2000) O total é composto por vinte e três princípios, sessenta e quatro diretrizes, vinte e sete como outras questões e atividades e quinze reivindicações. Até a troca do Governo Estadual, podiam ser acessados na página da Secretaria da Educação do Estado, hoje fazem parte do arquivo passivo das coordenadorias.

Na operacionalização do quinto momento, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2001, foram revistas questões que vinham sendo aprofundadas, desde o primeiro momento, como: gestão democrática do ensino, fortalecimento dos Conselhos Escolares; combate à evasão e à repetência; reformulação dos regimentos; currículos, planos de estudo e avaliação; formação permanente de educadores; acompanhamento, avaliação e

qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas; busca de alternativas de acesso e ampliação do ensino médio.

Em maio de 2001, nos dias 02/03 e 04, os delegados e demais representantes das escolas estaduais participaram do Seminário ENSINANDO/ APRENDENDO PAULO FREIRE, que aconteceu no auditório Araújo Viana em Porto Alegre. Durante três dias, teóricos como Arroyo, Ana Maria Araújo Freire, Rodrigues Brandão, Balduino Andreola, Adriano Nogueira, Ariel Seliberti e Carlos Alberto Torres, entre outros, estiveram destacando pontos da contribuição freireana para a educação.

O encontro se dá no espaço da re-construção das Propostas político-pedagógicas e dos Regimentos Escolares, com vistas a promover uma reflexão mais criteriosa em relação aos documentos elaborados com a participação das comunidades escolares.

Estas reflexões serviram para provocar a tomada de uma série de decisões e definições que, junto aos Princípios e Diretrizes para a Escola Democrática e Popular do Estado do Rio Grande do Sul, serviram de ferramentas para instrumentalizar a (re)construção, e (re)elaboração da política educacional do Rio Grande do Sul, bem como dos projetos político-pedagógicos e dos regimentos escolares, o que caracterizou o quinto momento da CONSTITUINTE-

reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretaria da Educação (Escolas, DEs/CREs, SE).

Em linhas gerais a proposta promoveu o chamamento de todas as comunidades escolares do estado para realizarem, a partir de suas realidades, uma ampla discussão em nível estadual. Momentos em que todos foram chamados a participar, constituiu-se um amplo debate, que promulgaram os Princípios e "Diretrizes do Estado do Rio Grande do Sul", que serviram de suporte para a construção da PPP e dos RE.

Cabe retomar a informação de que este período foi permeado por muitas inquietações, mais uma vez o Sindicato dos Professores manifestou uma posição de resistência com relação a proposta governamental, atitude já assumida diante das propostas anteriores.

Postura que serviu de desculpas para que muitas escolas não participassem ativamente dos primeiros encaminhamentos. Fato curioso, considerando que a Secretária de Educação do Estado neste período é a ex-presidenta do mesmo sindicato.

1.3 A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS

Depois de ponderar sobre o estilo, situar o tempo e o espaço e, os percorrer os subterfúgios dos bastidores, se faz necessário definir os papéis dos protagonistas deste estudo. Quem são os personagens? Como são eles? Como se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo? Uma relação restrita ao seu mundo interior será suficiente para superar as práticas curriculares tradicionais da escola? A construção de um mundo particular com os seus "iguais" basta para promover uma sociedade mais humano? Ou é necessário reconhecer-nos enquanto sujeitos em relação com um mundo, na sua totalidade?

Estas, entre tantas outras perguntas buscam encontrar os sujeitos-atores que possam promover as mudanças em uma realidade que tem se mostrado passiva e omissa diante da reprodução do "status quo".

1.3.1 O sujeito-ator

O modelo idealista de homem, desencarnado do real, virtuoso e bom, ao qual se refere Freire é um dos argumentos que sustenta a crítica à modernidade, apontada por Santos (1999,

p.91) como a "crítica da epistemologia da ciência moderna" porque:

O paradigma da modernidade é um projeto sócio-cultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. A trajetória social deste paradigma não é linear, mas o que mais profundamente a caracteriza é o processo histórico da progressiva absorção ou colapso da emancipação na regulação e, portanto da conversão perversa das energias emancipatórias em energias regulatórias, o que em meu entender se deve à crescente promiscuidade entre o projecto da modernidade e o desenvolvimento histórico do capitalismo particularmente evidente a partir de meados do século XIX. (SANTOS, p. 137)

Ao identificar a trajetória da modernidade com a trajetória do capitalismo, o autor justifica o porquê do fortalecimento do pilar da regulação em detrimento do pilar da emancipação, que "num processo histórico não linear e contraditório" veio sucumbindo o papel dos sujeitos às leis de mercado. Tal constatação faz parte dos estudos de Gimeno Sacristán (1998a, p. 318), ao escrever sobre os "poderes inestables en educación", denuncia a necessidade de que "en nombre de la democracia es preciso combatir el lenguaje y los mecanismos del mercado em educación."

O reconhecimento deste desequilíbrio a favor do pilar da regulação leva Freire (2000a, p. 53) a reforçar "que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história", enfatizando que esta afirmação por si só não poderá vir a mudar a situação, mas que ela torna a ação recheada de

possibilidades. Pois:

Se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, para mim em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes. E tudo isso porque, condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. (FREIRE, 2000a, p. 56-57)

A consciência deste domínio é que poderá promover a ação emancipatória dos sujeitos. O salto para dentro do palco da vida implicaria então em uma atitude comprometida com a luta pela relação equilibrada entre todos os protagonistas.

Para tanto a reivindicação do sujeito como ator requer uma intervenção consciente, comprometida, política e crítica diante dos diálogos protagonizados.

Touraine (1993) chama a atenção para a necessidade de resgatar o papel do sujeito ator com vistas a promover o equilíbrio entre os pilares da modernidade, nomeados por ele de regulação e subjetivação. Cabe porém, o cuidado de que este sujeito ator não se restrinja à encenação de um papel a serviço de uma ideologia, que continue a reforçar o desequilíbrio entre estes pilares, mas alguém que viva intensamente a plenitude da sua atuação neste jogo desleal e desumano.

O texto de Giroux (1993) reforça a importância de uma postura crítica por parte do sujeito, como um ator imprescindível para impulsionar a sua própria emancipação e assumir o seu espaço, enquanto responsável pelo processo de construção da história, recusando a imposição de uma regulação determinista e fatalista.

A busca da autonomia pelo sujeito, através da sua tomada de consciência diante da importância da sua presença crítica no mundo, permeia toda a obra de Freire, que desde os seus primeiros escritos foi incansável em falar sobre a importância de homens e mulheres na construção de uma sociedade mais justa, e democrática. O seu legado reforçou a importância da "superação da contradição opressores-oprimidos", que deveria passar pelo reconhecimento dos segundos sobre o "limite que a realidade opressora lhes impõe, ["para que eles"] tenham, neste reconhecimento, o motor da sua ação libertadora" (FREIRE, 1999e, p. 35).

Este reconhecimento implica assumir a partir de si mesmos uma postura crítica, destacando uma de suas principais características como seres humanos, que para Martinez Bonafé (1989) é o seu caráter emancipatório.

Conforme diz Freire (2001b), ninguém nasce pronto, vamos nos constituindo pouco a pouco na prática social da qual

fazemos parte. Como professora/pesquisadora venho buscando exercer com responsabilidade minha prática de educadora, que passa pelo compromisso coerente com uma postura progressista e libertadora, que se contrapõe a uma prática autoritária, antidemocrática e domesticadora.

A identificação com a trajetória de Freire, o reconhecimento da dialeticidade da sua teoria com a sua prática, a coerência entre o dizer e o fazer, justificam a opção do sujeito por ele perfilado para protagonizar este estudo.

Em nome desta coerência aproveito para registrar que recuso a História como um fato dado, determinado, que a reconheço como possibilidade e, portanto, valorizo como Freire (2001b, p. 97) "a importância da decisão como ato que implica ruptura", exige a presença da consciência e da subjetividade, para que ocorra uma intervenção crítica por parte de homens e mulheres na reconstrução mundial.

1.3.2 A totalidade dialética envolvendo os personagens

A definição conceitual de sujeito para este estudo não poderia ficar presa a uma só visão, na qual a individualidade

é uma constante e as emoções são separadas da análise. Isso teria ferido a visão de totalidade que considera cada indivíduo como co-responsável no processo de construção da PPP e do RE, contribuindo com as suas especificidades, representando no universo da construção curricular muito mais do que a simples soma das partes.

A observação, o acompanhamento e análise da realidade social, na qual esta pesquisa ocorre, passou pela necessidade de conhecê-la na sua concreticidade (totalidade), pois ela:

não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como *objeto* e na *práxis* histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como *sujeito*. (KOSIK, 1995, p. 52-53)

O reconhecimento dos componentes de todos os segmentos da comunidade como sujeitos desta pesquisa foi um dos pontos-chave para realizar uma opção metodológica, porque a sua participação foi imprescindível para o seu desenvolvimento. Sem eles, o processo perderia a sua característica democrática participativa, pois para que a construção da PPP e do RE resultasse em uma proposta compartilhada por todos, era necessário que sua construção contasse com uma participação conjunta (TAYLOR, 1997).

A superação do individualismo preconizado pela sociedade

atual é uma condição para que seja possível lançar um olhar para o contexto que cerca a nossa escola, considerando assim todos os fenômenos que a rodeiam. Espaço no qual cada indivíduo possa ser visto como um sujeito em relação dialética com todos os participantes do processo.

O marasmo não é algo admissível nesta forma de pensar, é necessário uma renovação permanente, que contrarie a concepção metafísica de repouso e estagnação, pois o movimento constante presente no dia-a-dia da escola não permite o uso de fórmulas ou receituários, bem como de modelos desenhados em outras realidades. As pessoas que fazem parte deste contexto possuem suas próprias histórias e expectativas, portanto:

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto a própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. (KOSIK, 1995, p. 58-59)

Reconhecer às fontes internas do desenvolvimento do processo de re-construção de uma proposta político-pedagógica, o recheia de possibilidades para promover as mudanças preconizadas pela comunidade escolar. Todavia, exige que nós possamos "compreender a totalidade como o conjunto de todos os aspectos do fenômeno e de suas relações recíprocas" (TRIVIÑOS, 1999).

Tal compreensão implica no estudo do problema de forma contextualizada, buscando a concreticidade dos sujeitos envolvidos na construção desta proposta, considerado-os como parte integrante do processo e não engolidos, como diz Triviños (1999), pela falsa idéia da totalidade vazia, que isola os fatos ou a totalidade abstrata, sem desenvolvimento, vista como um todo fechado, ou ainda pela totalidade má, que substitui o sujeito pelo sujeito mitologizado.

Desta forma, a totalidade não pode ser vista como um todo já feito, como algo a ser preenchido com os conteúdos encontrados. Na verdade, somente o seu desenvolvimento e o seu movimento serão capazes de construí-la, porque ela não é:

como um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo mas também criação no todo. (KOSIK, 1995, p. 59)

Esta concretização da totalidade, que extrapola a simples "criação no conteúdo", volta-se para o processo de construção, que resulta do movimento provocado pelas contradições que interagiram durante toda a construção da PPP e do RE, que procurou respeitar todas as totalidades individuais, valorizando a historicidade das práticas curriculares analisadas neste espaço de discussão.

Seria uma violência, "que os homens²¹, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento (FREIRE, 1999e, p. 74). Neste sentido Ríos (2002) vai chamar a atenção para "a máquina disciplinar", na qual se constitui a escola ao longo de décadas no que se refere a estruturação do seu espaço e currículos escolares e, porque não dizer, das práticas de ensino e aprendizagem. A imobilidade provocada pelo clássico²² "espaço público" da sala de aula, fortalece a violência exercida sobre os estudantes que, devem dirigir sua atenção para o professor/professora, que esteja diante deles, independente do interesse que eles tenham com o assunto, ou das demais necessidades que venham a surgir.

Considerando que este estudo extrapola a sala de aula, o reconhecimento da totalidade dos sujeitos que constituem os segmentos da escola, justifica a sua importância na formulação do problema de pesquisa definido, porque este originou-se a partir de um processo reflexivo que acompanhou todo o seu desenvolvimento.

A participação dos sujeitos envolvidos no contexto

²¹ Ao escrever *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire faz menção à crítica recebida por parte do Movimento Feminista Americano que criticou a sua linguagem machista e excludente em relação as mulheres, por não as considerar como oprimidas, a qual ele passa a corrigir em seus escritos.

²² As salas de aula na sua forma clássica são organizadas em fileiras, preferencialmente em classes individuais e em uma distância que não permita a comunicação com o colega do lado e um quadro na parede em frente às classes.

histórico surgiu como uma premissa democrática para as considerações desenvolvidas. Assim, cabe destacar mais algumas reflexões em torno do "sujeito", que ao ter sido estudado sob os mais diferentes enfoques, requer um fortalecimento conceitual acerca deste que é o ator principal deste estudo.

1.3.3 O sujeito em cena

Para adentrar nesta questão, é importante considerar a análise de Althusser (1983, p. 98-99), quando diz que um indivíduo já é sujeito antes mesmo de nascer, sofrendo as influências do grupo social do qual fará parte, da família que já o constituiu "sujeito", onde este "futuro sujeito", ao nascer, já ocupará um lugar determinado para ele. Esta "determinação" é que caracteriza a força da ideologia, que "recruta" sujeitos.

Pechêux (1995, p. 143-144) explora com voracidade a visão de sujeito apresentada por Althusser, e atribui a sua obra o objetivo de "esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso". O autor estabelece uma diferenciação entre o termo indivíduo e o termo sujeito, sendo que o primeiro é um ser biológico, e o segundo está inserido nas relações sociais e vai se constituir em uma das

características da segunda época da análise de discurso francesa²³.

Pechêux critica a exclusão da fala na linguagem, realizada por Saussure quando este, seguindo os princípios fragmentados da corrente positivista constitui a "ciência lingüística", desconsiderando a fonologia, a morfologia, sintaxe e significados.

Tal crítica se dá porque este autor acredita que tudo está interligado e vai chamar de "discurso" o conjunto da língua/sistema, forma de organização e fala/uso. Lembrando que a fala vai pressionando a língua e provoca mudanças nesta, mesmo que a longo prazo, ou seja, nas palavras de Pechêux:

o termo "fala" reage sobre o termo 'língua' sobrecarregando sua sistematicidade própria (fonológica, morfológica e sintática) com a suposta sistematicidade extralingüística do pensamento como reflexo ou visão da "realidade". (1995, p. 61)

Assim, a construção discursiva absorve todo o contexto que envolve o sujeito, considerando a importância que as práticas sociais exercem sobre ela, o encaminha "à posição do sujeito em relação à situação e/ou em relação ao enunciado produzido nessa situação", que são apontados por Pechêux (1995, p. 62)

²³ As orientações que atendem as especificidades deste estudo estão contidas nas considerações da segunda das três épocas desta corrente francesa, porque aborda uma visão materialista da construção discursiva e a visão de sujeito contextualizado que a fundamenta.

como as modalizações avaliativas, emotivas, entre outras.

A experiência vivida por este sujeito, carregada de subjetividades, encontra respaldo nas considerações de Barbier (1993, p. 210-211), quando este destaca a importância da escuta sensível em educação, com o objetivo de perceber o discurso contextualizado.

As reflexões da importância do papel do sujeito neste processo apontam para a sua despreocupação em entender as relações que ocorrem nas práticas sociais, sob as formas rígidas da "ciência" (que está voltada para a delimitação do seu território), mas sim entendê-las, pela empatia que possibilita ao sujeito se livrar de seu "entulho interior", o que caracteriza a subjetividade desta investigação.

A viabilização da "instalação estável de uma confiança do sujeito para com o outro-que-escuta", pode desencadear em uma interpretação própria e não uma "imposição de sentidos". Pois, o contexto onde se dá as interações entre os sujeitos é que influenciará as suas experiências, que são intransferíveis e não estão ligadas a um modelo exclusivo. (BARBIER, 1993)

A preocupação com a relação entre as práticas sociais (PS) e o formação discursiva (FD) está presente nas palavras destes dois autores, contudo enquanto Pechêux está atento às

alterações que as primeiras possam trazer para as segundas; Barbier volta-se para as mudanças que estas podem trazer para as primeiras. Graficamente a representação seria:

PS \longrightarrow **FD**; **PS** \longleftarrow **FD**.

Esta sintetização gráfica demonstra a importância tanto de uma como de outra para a construção da PPP e do RE, pois as especificidades históricas e relacionais de todos os participantes, bem como o discurso destes são relevantes. Entretanto, fica evidente a preponderância de uma sobre a outra, apresentando uma relação unilateral que não é a que defende a importância destes conceitos na escolha do método de pesquisa.

Ponderando sobre a relevância que estes estudos trazem ao exercício de análise, penso que a representação:

PS \longleftrightarrow **FD**, atende melhor a sua natureza. A relação dialética estabelecida entre as práticas sociais e as formações discursivas é que abre espaço para a atuação do sujeito, crítico, comprometido, consciente, participativo, coerente e emancipado.

Ao escrever Educação e Mudança, Freire (1999d, p. 67) diz que ser sujeito é uma "vocação ontológica do homem" e que a educação precisa objetivar ações para que os homens e mulheres cheguem a desenvolver a sua natureza, o que pode representar

um perigo para aqueles que esperam que a imposição do discurso fatalista persista na sociedade.

Tal assertiva reforça a importância da participação de todos como sujeitos atuantes nas práticas sociais, contrapondo-se à visão ambígua de sujeito apregoadada por Althusser, quando ele diz que:

Na acepção corrente do termo, sujeito significa 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. Esta última conotação nos dá o sentido desta ambigüidade que reflete o efeito que a produz: o indivíduo é interpretado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) a sua submissão, para que ele "realize por si mesmo" os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. Por isso é que "caminham por si mesmos". (1983, p. 103-104)

É justamente esta visão de "liberdade do sujeito", pronto para receber a "imposição dos sentidos" referida por Althusser, que deve ser observada, para que possamos entender de que forma "os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que *se quer* lhes dizer), enquanto "sujeitos falantes". (PECHÊUX, 1995, p. 156)

O "assujeitamento", colocado por Althusser (1983, p. 104), na verdade se constitui na visão que a classe dominante tem do sujeito e o que espera dele, para que a sua "ideologia" possa

dominá-lo e, para isto, usa os seus aparelhos ideológicos, onde a escola ocupa um lugar de destaque, considerando a grande parcela de tempo que os "sujeitos" passam dentro dela.

Mais uma vez surge a relação entre o sujeito e a linguagem, ou sobre as práticas sociais e o discurso, destacando o papel da escola na formação do perfil de sujeito que atende às expectativas de um mundo mais humano e menos individualizado, preocupado com a defesa de interesses econômicos que vêm massacrando as sociedades que não preenchem os requisitos necessários para competir no mercado.

O estudo das práticas sociais não consegue adequar-se ao modelo das investigações de corte positivista e quando ultrapassa a simples descrição do fenômeno, negando-se a não interferir no seu desenvolvimento, é preciso estabelecer com clareza os conceitos que fundamentaram a opção da abordagem metodológica. Com respeito a estes conceitos, cabem alguns questionamentos: Qual o perfil de sujeito que atende à natureza emancipatória deste estudo?; Como é a relação entre o sujeito e o mundo que o cerca?; Qual a visão de história que o fundamenta?; Por que estes conceitos foram importantes para a coleta e análise dos dados?

Em resposta a estas perguntas, apresento a figura abaixo que representa o perfil de sujeito em relação ao mundo que o

cerca, a partir de Paulo Freire:



Figura 2- Caracterização do sujeito

Estas características refletem as considerações realizadas neste bloco de reflexões que se contrapõem a chamada "morte do sujeito", pois ao dizer que "o 'sujeito' que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história", Silva (2000, p. 15) está admitindo um sentido histórico do ator e, portanto, o legitima. (Pacheco, 2003)

O mesmo ocorre quando Silva (1999, p. 186) diz ser importante que:

os educadores/as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político. A sociedade é entendida nesta perspectiva como centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural.

Concordo com o autor quando ainda complementa dizendo que é necessário desconstruir muitos conceitos que vêm forjando as nossas práticas sociais²⁴, porém ao conceber o sujeito como "produto", determinado pelo discurso, pergunto-me quem irá "lutar"? E para que lutar, se a emancipação do sujeito não existe? Em nome de que princípios se daria a "luta", se ela em si adota um tom "épico"?

Ao analisar a abordagem pós-moderna do educador britânico Andy Green, McLaren (2001, p. 60) conclui que nesta época repleta de "ausência de utopia e do ataque pós-moderno ao sujeito unificado da tradição iluminista, os revolucionários da velha guarda", como Rosa Luxemburgo e Che Guevara, dentre outros, teriam uma grande dificuldade de receber a simpatia dos esquerdistas pós-modernos.

²⁴ Práticas sociais como todas aquelas que envolvem a ação de sujeitos, sejam políticas, pedagógicas, culturais, econômicas...

Estas incógnitas deixadas por reflexões a cerca do retorno do sujeito, como nomeia Touraine (1993) e Giroux (1993), vêm provocando a defesa da utopia, a exemplo do que fazem Santos (2000) e Maclaren (2001), quando alertam para a necessidade de se fazer alguma coisa, de buscar a transformação e não apenas manter a crítica pela crítica, esvaziada politicamente.

A partir da historicidade, não como mera evolução natural, mas como uma construção da qual participam todos os sujeitos em um movimento dialético que a mantém em um processo permanente de construção e reconstrução, não é possível aceitar a definição de sujeito, baseada em uma teoria que desconsidera sua ação, enquanto participante de um momento histórico e o concebe como um projeto acabado.

A importância desta análise acerca do sujeito, é caracterizada como os "anteojos" conceituais, para usar a expressão de Martinez Bonafé, ao referir-se aos conceitos que orientam as reflexões que antecedem a tomada de decisões.

O problema gerador desta investigação foi organizado ao redor das práticas escolares, dos sujeitos que participam dela, das possibilidades de mudança, a partir de uma ação conjunta de todos estes sujeitos, considerando que o contexto histórico está em permanente movimento, ou seja, o "cenário" no qual se desenvolve a experiência já teve modificações e não

foi o mesmo durante todo o processo.

Como um dos sujeitos desta investigação, seria possível desconsiderar estes conceitos orientadores? Como saber o que passa nas práticas escolares sem considerar seus sujeitos, seu discurso e o contexto histórico que se constitui nas e, a partir das experiências vivenciadas na escola?

Estas inquietações perpassam toda a pesquisa, pois durante o seu desenrolar, foram considerados os depoimentos manifestados durante as relações cotidianas da escola, nas entrevistas, nas oficinas, nas discussões, nas reuniões de sistematização dos debates com a comunidade, nos seminários e nas assembléias, onde foi possível observar o interdiscurso²⁵ presente, o que foi "fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia". (Orlandi,1999)

O exercício de análise foi realizado a partir do "discurso" presente no contexto desta experiência, vividos através da **observação participante**, das **entrevistas semi-estruturadas**, das **oficinas**, dos **seminários**, das **assembléias**, dos **grupos de estudo** e dos **grupos de debate** e **sistematização**, levando em consideração as peculiaridades que forjaram a relação entre as

²⁵ Termo-chave da análise do discurso, Segundo Orlandi (1999, p.31) pode ser definido como "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente." Ver também Maingueneau (1998).

práticas sociais e a formação discursiva destes sujeitos, bem como o respeito a este como participante ativo.

1.3.4 Qual o papel da escola neste cenário tão contraditório?

São constantes os estudos que buscam fazer uma leitura do cotidiano da escola e, quando isso acontece, percebe-se o quanto ela está encharcada pelas construções sociais, culturais e políticas que a constituem, que são históricas e portanto vêm forjando a sua identidade, ao longo da sua trajetória.

Esta reflexão remete para os pressupostos democráticos, dentre os quais, a participação e o diálogo aparecem interligados com o compromisso e a coerência, que serão determinantes para a prática consciente da escola e que exige de seus participantes uma postura autônoma.

A escola precisa definir com clareza qual é a sua identidade, com quem é o seu compromisso, com a mudança ou com a manutenção de uma sociedade excludente e individualista, que apregoa como natural a fome, a falta de trabalho, a imobilidade social, dentre tantas outras "fatalidades" que têm sido anunciadas por estudiosos atuais e duramente contestadas

por Freire, no decorrer da sua vida pessoal e profissional.

Quando saímos da estrutura "macro" dos sistemas que constituem a sociedade e aterrizamos no espaço "micro" da escola, no seu dia-a-dia, na sua estrutura político-pedagógica, nos deparamos com uma prática alheia ao discurso acadêmico. É aqui que se pode ver a dicotomia entre a teoria e a prática, o que traz à tona a volta da discussão em torno das possibilidades de mudança, que está impregnada pelo compromisso, tal como afirma Resende, ao analisar a prática escolar, dizendo que:

Com freqüência encontramos regimentos, planos globais, enfim as diretrizes que regem a escola, repletas de nuances democráticas e no fluxo de poder das diversas esferas da organização pedagógica-administrativa em geral, ações antidemocráticas, conteúdos sem significado para os alunos e reforçadores de uma estrutura repressora. Por isso, não basta definir uma escola voltada para a maioria da população brasileira nas instâncias consultivas. É preciso oportunizar condições; é preciso o compromisso efetivo tanto das esferas mais altas do poder (macro), como também daqueles que atuam diretamente na escola(micro). (1997, p. 67)

O compromisso efetivo do poder "macro" e "micro" está intimamente ligado à reflexão que temos feito com relação ao comprometimento dos profissionais da educação e com todos os que dela fazem parte, pois concordo com Arroyo (2000, p. 208), quando se refere aos tempos atuais como tempos de "consciência política, de análises globais, de elaboração de princípios e de mobilização" que podem abrir novos espaços de discussão, buscando "mostrar vínculos entre escola, prática, ser

professor(a) e as macroestruturas de poder, ideologias e políticas".

Desta forma, busquei encontrar aqui a valorização do conjunto da sociedade, sem minimizar o compromisso das esferas governamentais que, ao longo dos anos, tem se colocado distante do cotidiano escolar. Prática esta que tem legado o compromisso da educação para as esferas locais, pela sua proximidade com a realidade e ligação direta com ela.

A legislação atual tem reforçado esta situação, a partir da promulgação, juntamente com a LDBEN, lei n° 9394/96, da chamada lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), lei n° 9424/96.

Esta última, trata do repasse de fundos para os governos municipais, centralizando recursos, para que possam ser distribuídos de acordo com as necessidades de cada localidade, cuja aplicação, segundo a "mídia", deve ser fiscalizada pela população. Os municípios que tiverem excesso de verba para a educação, após atender a sua demanda educacional, deverão abrir mão de parte da verba para que outros a recebam. Isto estabeleceu uma corrida atrás de ingressos no ensino fundamental.

Perante esta intenção, enquanto Conselheira Municipal de Educação, representando o segmento dos professores estaduais, entre 1995-1998, no município de São Pedro do Sul, pude constatar um aumento da oferta da rede municipal, sendo que como conselheira, juntamente com meus colegas, realizei visitas às escolas que seriam nucleadas, para que juntos pudéssemos opinar com relação a escolha da melhor localidade para sediar a "Escola Pólo", onde seria oferecido o ensino fundamental em sua totalidade.

Neste contexto, as nucleações ampliaram significativamente a oferta de vagas, sendo que de apenas uma Escola de Ensino Fundamental, em funcionamento desde 1984, hoje a rede municipal conta com mais sete, perfazendo um total de oito escolas.

Essa realidade não é exclusiva de São Pedro do Sul, visto que em encontro anual entre secretários municipais de educação e conselheiros municipais de educação, estes dados têm sido assinalados, não só pelos detentores destas funções, como pelo próprio Conselho Estadual de Educação.

O referido Conselho apresenta dados significativos de aumento de solicitação para a criação dos Conselhos Municipais de Educação, bem como para a constituição de seus próprios sistemas educacionais, conforme preconiza a atual LDB, para

que os municípios possam ter mais autonomia na sua organização escolar.

Atualmente, como professora em um curso de formação de professores, organizado em parceria com as Prefeituras Municipais da minha região, que vieram atender às disposições da legislação atual, que estabelece nas suas disposições transitórias, que até o final da década da educação, em 2007, todos os professores para atuar terão que ter, no mínimo, formação em nível superior. Tais dados me oportunizaram fortalecer as considerações acerca das políticas de gestão educacional, adquirindo uma maior veracidade, quando as minhas alunas, professoras nestes municípios vizinhos, os comprovaram ao trazerem maiores informações referentes ao aumento da oferta de vagas nas suas localidades, porém denunciando a centralização das decisões nas Secretarias Municipais de Educação.

Assim, a visão de um Estado Mínimo²⁶, onde a comunidade passou a assumir paulatinamente responsabilidades que não são exclusivamente suas, instalou-se em nossa sociedade.

Retornando às colocações de Resende, acredito que o mais significativo nelas é a forma como a autora amarra todos os

²⁶ Ver Maria Francisca Sales Pinheiro, "O "Estado Mínimo e a educação".

envolvidos, promovendo o "comprometimento" integral dos diversos segmentos da sociedade, independente da instância a que pertençam. Porém é inevitável reconhecer a responsabilidade dos professores e professoras, enquanto articuladores das diferentes culturas que permeiam o espaço escolar, tomando a devida precaução para que eles não sejam colocados como os únicos "culpados" pelas dificuldades existentes.

Cabe ressaltar que as "estruturas macro" ainda estabelecem com as "estruturas micro" uma relação de poder, em que o diálogo não se configura como uma prática na qual "quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa" (FREIRE, 1999a, p. 116), mas no:

antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a "abertura" de uma consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (ibid., p. 65)

Estas considerações ganharam maior significado quando, nos cursos de formação de professores, deparei-me com os depoimentos das alunas que, já sendo mestres há algum tempo, padecem deste "antidiálogo", no convívio das suas pequenas comunidades, não só pela estrutura governamental, mas também pela passividade de seus colegas e da sua própria ação pedagógica em sala de aula.

Porém, o que mais me chamou a atenção neste contexto atual, é a contemporaneidade das palavras de Freire que foram escritas diante da realidade social de 1965, e que ainda hoje permanecem resistentes em um mundo onde a globalização vem derrubando fronteiras e a pedagogia crítica está em crise, lutando pelos espaços que já havia conquistado.

Fundamentando-se em estudos realizados por Giroux e Peter McLaren referentes a pedagogia crítica, Martinez Bonafé (2000) chama atenção para a necessidade de se fazer uma nova leitura do compromisso da escola, que passa pela formação pedagógica dos professores e professoras. Destaca, em primeiro lugar, que se deve reconhecer as influências dos meios de comunicação tanto na vida dos estudantes, quanto na dos professores e professoras. Estes últimos, buscando uma leitura crítica para percorrer o interior deste contexto.

É importante transcrever o que o autor supra citado ressalta como necessário para enfatizar ainda mais esta necessidade de compromisso da escola com uma postura crítica, para a qual:

la pedagogía del compromiso debería ayudarnos a analizar el poder textual como una estrategia de legitimación de políticas de desigualdad y poder, a menudo con la complicidad interpretativa del profesorado. El análisis de los libros de texto, y otras narrativas que hegemonizan el curriculum en las aulas podría incorporar esta orientación crítica respecto del modo en que solo se confiere autoridad - moral, científica, social, (...) a un determinado tipo de representación textual,

marginando otras voces, otras posibilidades comunicativas y otras culturas. (2000, p. 17)

Partindo desta análise, não podemos ignorar toda a ideologia que está impregnada no cotidiano da escola, as influências sobre o currículo escolar que têm sido acobertadas por ações desprovidas de compromisso com a mudança deste cenário.

Desta forma, é importante ressaltar a relação dialética que Freire estabelece entre a natureza da ação e a natureza da compreensão, pois, "se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação" (FREIRE, 1999a, p.114).

A metáfora em questão ilustra com muita propriedade a necessidade de cautela diante de uma postura idealizada que possa ver na "participação da comunidade escolar", na elaboração da PPP e do RE, a solução para os problemas da escola. As muitas implicações que perpassaram os caminhos percorridos durante a operacionalização da Constituinte Escolar indicaram a necessidade de estar alerta, porque a postura crítica ou ingênua de seus participantes poderá vir a ser um determinante para o seu "sucesso".

A ação referida por Freire, pode assumir mais de um papel e para que ela seja detentora de possibilidades precisa ser

comprometida, não só por parte dos professores e professoras, mas por todos os envolvidos, governo, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias.

Todavia, não podemos esquecer que neste contexto os professores e professoras configuram-se como o elemento tecnicamente preparado para mediar esta construção, o que requer uma "participação crítica" e uma "prática reflexiva", apresentadas por Perrenoud como as maiores alavancas para ampliar a sua visão educacional, extrapolando o simples repassar de conteúdos, superando o:

trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. (1999, p. 11)

Esta atitude atenta, responsável e criativa solicita do conjunto da sociedade uma leitura atenta dos textos oficiais que podem trazer, nas entrelinhas, questões escondidas nos bastidores do cenário escolar.

A possibilidade de que as políticas educacionais tragam consigo interesses alheios aos da comunidade escolar exigem uma "participação crítica" e uma "prática reflexiva", imprescindíveis para que estas propostas governamentais não se configurem em momentos estanques.

O enredo do processo de discussão da atual LDBEN, lei nº 9394/96, serve aqui como uma referência concreta do jogo de interesses ideológicos neoliberais, que engavetaram muitos dos debates realizados por toda a sociedade durante quase vinte anos, fazendo de seus participantes meros sujeitos passivos, aos quais cabe aceitar as "reformas".

É primordial destacar que não existe "mágica", nem "modelos", nem "receitas" para encontrar as soluções. A criticidade dos envolvidos no processo educacional necessita de uma reflexão crítica que leve o professor e a professora, como elementos academicamente preparados, a estabelecerem relações dialógicas com os demais segmentos da comunidade escolar, ultrapassando os limites da "busca de novas metodologias" (GANDIN, L.A., 1999, p. 131).

O perigo que assombra a falta desta reflexão, sobre todos os temas que envolvem a construção da Proposta político-pedagógica da escola, é de que em nome de uma "consciência mágica" se mascare a realidade.

Isto se constituiria em uma visão que está preocupada em entender os fatos da maneira como lhe agrada, pois os capta, aceita-os com "docilidade", adotando o fatalismo que implica no cruzamento dos braços que acaba por colocar o professor como um vencido, que nem sequer chegou a lutar (FREIRE,

1999a).

Atitudes como estas fazem com que passemos a um mero reforçar das "relações de poder" e de inculcações ideológicas até hoje fortalecidas pela instituição escolar, em nome de uma neutralidade ingênua e hipócrita que:

representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos "pais" (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes "libertárias". (ALTHUSSER, 1983, p. 80)

Este modelo de escola, em que estão incluídos não só as professoras, os professores, as alunas e os alunos, mas também os pais, as mães, as funcionárias e os funcionários, sofre a pressão do que Arroyo (2000, p. 220), vai chamar de "entulho tecnicista da lei da reforma de ensino, nº 5692/71", que ainda está presente em todos os recintos da nossa escola e dos órgãos gestores da educação, cuja faxina ainda está por ser terminada.

Tal constatação contribui para a realização de uma nova mirada, que deve ser desenvolvida com muita atenção, pois os pressupostos da crítica feita por Althusser, ainda na década de setenta, permanecem muito vivos na nossa realidade escolar.

Desta maneira, justifica-se por que, apesar do empenho aparentemente demonstrado por algumas equipes diretivas, há dificuldade de estabelecer na escola a chamada "gestão democrática" que envolve a participação efetiva de todos os seus segmentos, tanto no planejamento administrativo-financeiro como no pedagógico.

Esta dificuldade está fortalecida na concepção "multiplicadora" referida por Arroyo (2000), que sempre fortaleceu a fragmentação, onde os técnicos aprendiam para passar para os professores, professoras, alunas, alunos, mães, pais, funcionários e funcionárias, acentuando assim a prática fragmentada e hierarquizada da escola. Situação, que podemos ver, não foi de todo superada na atual LDBEN, lei nº 9394/96, quando continua separando os educadores e educadoras em professores e especialistas.

Creio que esta versão excludente de escola, onde o corpo docente e discente é chamado para "participar", decidindo o que querem que ele decida (como é o caso da aplicação do repasse das verbas, onde o Conselho Escolar é convocado para aprovar a "aplicação" das verbas, já previamente decidida pelo diretor ou por um grupo de professores e professoras, que acreditam saber o que é melhor para a escola), faz com que estas pessoas, cada vez mais, se descomprometam, porque sua participação configura-se como sem sentido. Sua ausência ou

presença não altera nada. Na verdade tem efeito contrário, cada vez mais são afastadas, pois elas não têm porque "assumir responsabilidade, no sentido de escolher alguma coisa e lutar por ela". (GANDIN, D., 1999, p. 58)

Cabe registrar que grande parte das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul adotam um Regimento outorgado, fundamentado na lei da reforma do 1º e 2º graus de 1971. Dado este confirmado pela declaração de assessora do Conselho Estadual de Educação, quando em seminário dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em novembro de 2000, ponderava sobre a preocupação do Conselho com relação à necessidade de tempo para revisar todos os regimentos que fossem encaminhados àquela casa.

Considerando que a maioria esmagadora dos regimentos escolares são outorgados, justifica-se a primeira decisão do Conselho Estadual de Educação em relação aos prazos para entrega dos referidos regimentos, pois enquanto a LDB dava prazo para as escolas de ensino fundamental até o final do ano de 2001, este solicitava o encaminhamento até o final de 2000, não só para o Ensino Médio, como preconiza a lei, mas também para o ensino fundamental. Solicitação que foi revogada, considerando que as escolas estaduais encontravam-se em fase de revisão das suas propostas e regimentos, inviabilizando tal aceleração.

Estes dados reforçam o senso comum que se estabeleceu neste período e está presente até hoje, apesar das mudanças legais. Isto posto, nos faz lembrar Freire (1999b), quando diz que para superá-lo é necessário partir dele para depois passar por ele. Ignorá-lo seria um desrespeito.

Desta forma, não podemos simplesmente passar sobre este "senso comum" que domina as nossas práticas escolares, precisamos revê-lo, analisá-lo, discuti-lo, ponderar sobre ele, para poder transformá-lo. Caso contrário, estaremos mais uma vez entrando em um processo de mera transferência teórica e não de uma construção profunda, capaz de provocar as transformações que têm sido preconizadas desde a década de setenta.

Período, a partir do qual, passamos a questionar o papel de escola que até então, sob o discurso da mobilidade social, escondia o seu verdadeiro papel de mero aparelho ideológico a serviço do Estado, colocando-nos, enquanto professores e professoras, como simples reprodutores de conhecimentos e preparadores técnicos de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Esta prática forjou a identidade de professoras e professores, que despojados de uma postura crítica, reduziram o seu trabalho a um atividade que com certeza poderá ser

substituída pelos computadores.

Se nossa ação pedagógica se restringe a repassar informações e técnicas para atender o crescimento econômico de nossos países, a nossa presença é dispensável, mas se o nosso compromisso é com a leitura crítica deste mundo, que vem se tornando a cada dia mais excludente e desumano, então, como diz Freire (2000a), necessitamos resgatar a humanidade perdida.

1.3.5 Professores e professoras: protagonistas e/ou espectadores?

A reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas no âmbito da instituição escolar, a partir de uma visão crítica, requer por parte de professores e professoras, tecnicamente responsáveis por elas, uma leitura reflexiva sobre as ideologias presente no entorno da escola, observando as suas dimensões políticas, psicológicas, sociológicas e filosóficas que envolvem a discussão e organização do currículo escolar.

Circular por entre estas dimensões como animais racionais exigiu mergulhar até o âmago das nossas inquietações. Digo

nossas porque as perguntas que emergiram desta investida não foram apenas minhas, mas também dos demais participantes da construção da PPP e do RE da Escola.

A escolha dos caminhos para encontrar as respostas a esses questionamentos foi uma tarefa difícil, mas não impossível, como diria Freire, principalmente porque se tratava de um estudo onde eu como pesquisadora estava diretamente envolvida, pessoal e profissionalmente.

Gramsci (1989) diz que as ações objetivas de um pesquisador não podem ser separadas da sua personalidade física e psíquica e que as experiências vivenciadas não poderão ser repetidas com a exatidão que uma experiência científica de ordem positivista exige.

Portanto, a permanência prolongada e o registro em fotos, filmes, relatórios e atas serviram para documentar os momentos vividos pelo conjunto dos participantes da Constituinte Escolar, que ora agiram como protagonistas, ora como espectadores no exercício pleno de suas subjetividades.

Partindo disso, posso afirmar que uma postura positivista não teria condições de orientar a busca de perguntas e muito menos o caminho para encontrar as suas respostas porque a

neutralidade defendida por ela, conforme diz Freire (2001a, p. 28), está "a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom".

Este tipo ideal de ser humano é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação, pois afasta o sujeito da sua tomada de consciência e de uma ação crítica diante da realidade em que vive.

A capacidade de agir e refletir que, segundo Freire, nos distingue dos demais animais deste planeta, denota o interesse em emancipação²⁷ do sujeito, com vistas a sua tomada de consciência diante do papel do professor e da professora, no contexto político, social e cultural onde está inserida a escola, palco da sua atuação profissional.

O interrogante, a respeito do seu papel de protagonista e/ou espectador diante das propostas de reformas oriundas dos governos estaduais e federais, é proveniente da trajetória profissional destes professores e professoras, que ano após ano se limitavam a receber os modelos prontos e as regras a seguir.

Agora se perguntam se realmente irão assumir o papel de

²⁷ Habermas, no Livro **Conhecimento e interesse**, aponta três tipos de interesses humanos presentes nas relações: controle técnico, conhecimento e emancipação, que por sua vez orientam a organização dos currículos escolares, dentre os curriculistas destaque Moreira (1997).

protagonistas conjuntamente com os demais segmentos ou continuarão apenas passivamente assistindo? Ou ainda na relação dialética entre o protagonista e o espectador, na qual um necessita do outro para o sucesso do espetáculo, poderão interagir sem que haja a sobreposição de um sobre o outro?

Lendo, observando e participando da organização e da prática curricular, pude perceber a ânsia de inovar que sempre atropelou o processo de implementação de reformas, tornando-as desprovidas de fundamentação teórica por parte dos professores e professoras, limitadas ao instinto, ao "achismo".

Elaborar um currículo capaz de alcançar o sucesso de suas proposições exige o fortalecimento das concepções de todos aqueles que participam direta ou indiretamente da sua discussão e elaboração e não apenas da sua aplicação.

Efetuar uma crítica própria, assumir uma posição consciente a respeito de uma ou outra tendência, concordar ou discordar das opiniões de outros educadores, significa assumir o papel de um educador aberto a exercer a sua liberdade de refletir sobre a sua prática. Pois, como diz Gimeno Sacristán:

Não basta anunciar que uma reforma curricular está orientada pelos princípios cognitivistas, pela teoria construtivista, etc.. A impregnação da teoria na prática não se faz senão por meio das próprias práticas. Os professores têm que se apropriar das teorias. Isso requer formação e experimentação pessoal na prática.

(1997, p. 37)

Esta experimentação pessoal, na prática, propicia a busca de sugestões para a elaboração de um currículo voltado à construção de um significado para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como uma questão que precisa ser respondida por todos os participantes desta construção.

Como são legitimados os conteúdos escolares presentes na escola, hoje? Por que se estuda o que se estuda? Como se reproduz a ideologia? Quais são os valores presentes?

Sabemos que estas questões só poderão ser respondidas por aqueles que, segundo Freire, "participarem na construção da própria presença". Pois como ele mesmo diz:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto de determinação genética ou cultural ou de classe ou de raça sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética nem tampouco em esperança. Num mundo a que faltasse a liberdade e tudo se achasse preestabelecido não seria possível falar em esperança. (2000a, p. 113)

Percebe-se nestas colocações a "indignação" do autor com relação ao "determinismo", em nome do qual a responsabilidade tem sido renegada. Tudo já está pronto? O que tenho a fazer? Estas são algumas das ponderações feitas pelos chamados "ingênuos" da análise freireana, que quando convidados a

participar, condicionam-se ao determinismo que os impossibilita de "virando sujeito, se tornar consciente". (FREIRE, 2000a, p. 113)

Esta "conscientização" preconizada por Freire sintoniza-se com a "tomada de consciência" piagetiana, fundamental para que o conhecimento construído pelo sujeito esteja imbricado com a cultura que circunda a escola, respeitando a ação praticada por ele.

Este respeito à "conscientização" própria de cada um reporta para a importância de uma visão epistemológica por parte do professor, o que Becker (1994) aponta como insubstituível para a superação do senso comum, que torna os sujeitos deste processo incapazes de "tomar consciência das amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar", limitando-os à reprodução.

Posicionamento este que encerra "um convite implícito à resignação e à paciência", porém deve ser visto ao contrário, podendo se caracterizar como um "convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado" (GRAMSCI, 1989, p. 16).

Estas reflexões nos conduzem para o que o autor vai chamar

de "bom senso", constituindo-se no "núcleo sadio do senso comum" que deve ser considerado ao realizarmos uma análise crítica do senso comum que, para este autor, é:

A concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o "folclore" da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia. (ibid., p. 143)

Trazendo estas considerações mais diretamente para a construção da Proposta político-pedagógica da escola, podemos ver claramente que, se não nos liberarmos desta visão "acrítica", não poderemos repensar o nosso "quefazer pedagógico" (FREIRE, 1999d, p. 48).

Porém, para que isto aconteça, é preciso que assumamos uma visão transformadora da escola o que, para Gramsci (1978, p. 346), é possível quando ele a vê em condições de "formar a base do novo tipo de intelectual", pautado nas reais condições de vida, capaz de inovar perpetuamente o mundo físico e social, tornando-se "o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo".

E que concepção de mundo é esta? O autor em questão atenta para a importância de perceber "o contraste entre o pensar e o

agir" e o "quanto é necessário sistematizar crítica e coerentemente as próprias instituições do mundo e da vida" (ibid., p. 14-16), pois esta concepção sofreu influências no seu percurso de construção e, portanto, deve ter sofrido as suas alterações.

Alterações que, no seu transcurso atual, continuarão a acontecer, tendo em vista a crítica do **senso comum**, que precisa aproveitar o que há de **bom senso** e a crítica das **filosofias intelectuais**, sustentada e atualizada para que não se banalize e vulgarize esta construção.

Desta forma, surgem, para Gramsci (1989, p. 30), os "intelectuais orgânicos" que não podem ser considerados apenas como intelectuais, mas como aqueles que se "imiscuem" no cotidiano da escola trabalhando sobre o "bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária", buscando constituir uma visão de mundo coerente e homogênea.

Neste ponto podemos introduzir as considerações sobre "hegemonia", deste pensador italiano, que a supõe como "a ditadura do proletariado; quer dizer, a coerção que a classe dominante faz, necessariamente, pesar sobre os grupos antagônicos", atribuindo a ela, também, a "direção intelectual e moral" destes.

Diante destas ponderações, é possível estabelecer relações entre a "hegemonia" de Gramsci e a "ideologia" apontada por Althusser muito tempo depois que, embora em um novo contexto, não deixa de concordar com o primeiro, quando este diz que a hegemonia é "exercida por meio de organismos privados (como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.)" (GRAMSCI, 1989, p. 30).

Sendo que, na verdade, ambas possuem a mesma intenção de dominação, que é criticada pelos dois autores, quando estes alertam para a necessidade de construir uma visão de mundo, onde esta dominação não seja aceita de forma passiva, pelo contrário, onde estes "centros de poder ideológico" se constituam em "campos de lutas ideológica". (TAMARIT, 1996, p. 39)

Para esta visão de mundo se faz necessária a presença de sujeitos-atores responsáveis pela condução, organização e planejamento, preparados para posicionarem-se e não ser apenas serem arrastados pela correnteza, participando dos modismos sem uma definição epistemológica e metodológica que lhes propiciem condições de realizar um trabalho, integrado com a conjuntura social, econômica e cultural da sociedade em todos os seus níveis, locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais.

Porque, mesmo que não saia da sua localidade, vivemos um momento onde o mundo invade as nossas casas diariamente, senão pela rede de computadores e pela mídia, que são privilégios de poucos, mas pelo desemprego, pela fome, pela miséria que, pelo descaso da sociedade, se configuram como realidade de muitos.

É chegado o momento de jogar fora muitos "saberes". Temos que ter coragem para inventar, abrir espaço para o saber socialmente construído, temos que renovar, inovar, escutar a sociedade, os movimentos sociais e os saberes populares. Tais atitudes poderão promover o comprometimento com a mudança da visão curricular que até hoje perpassa a escola, restringindo-a a simples seleção e organização de conteúdos.

As características, presentes neste processo de atualização aqui referido, ficam comprometidas diante da afirmação de Domingues (1986, p. 363) que, ao classificar as tendências curriculares em três paradigmas, o linear, o circular consensual e o dinâmico dialógico, postulando-os como subseqüentes, onde um vem superando o outro, nos diz que os dois últimos não produziram uma literatura significativa, em que a teoria tenha se transformado em ação.

O autor supra-citado registra o alerta que se isso não acontecer provocará o fracasso das mesmas, pois "os professores só poderão transformar em ação as propostas se

eles as compreenderem".

Ao referir-se a estes paradigmas, como desprovidos de possível sucesso, caso não propiciem uma orientação plausível de aplicabilidade e entendimento por parte dos educadores, o autor reforça a necessidade do debate e da participação, pois, como diz Gimeno Sacristán (1998a), uma reforma curricular para melhorar a prática, deve incluir os professores e a coletividade educativa.

A proposta de abertura de um espaço democrático, institucionalizado pela Constituinte Escolar, no estado do Rio Grande do Sul-Brasil traz em seus fundamentos teóricos este postulamento de Gimeno Sacristán, a possibilidade de rever as nossas práticas, refletir sobre elas e a partir delas construir a nossa Proposta político-pedagógica e o Regimento Escolar. Contando com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, acena com uma bandeira de esperança diante de uma realidade tão marcada pela competição de mercado²⁸.

As reflexões até aqui realizadas encaminham para um problema, que necessita buscar respostas para o questionamento que brota dos diversos participantes da comunidade escolar, que ano após ano, vem se deparando com propostas "mágicas",

²⁸ Processo de mercantilização da educação proposto pelas políticas neo-liberais, através da extensão das regras de mercado para as propostas educacionais. Ler Gimeno Sacristán, *Poderes inestables en educación* (1998a) e Giroux (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*.

que se apresentam como capazes de responder a todas as nossas inquietações.

Diante disto, procurei, durante o processo de construção desta pesquisa, considerar todas as possibilidades e implicações, sejam do contexto local, municipal, regional, estadual, nacional, sejam do internacional, que pudessem contribuir para uma reflexão crítica sobre a prática curricular vigente na escola, tomando como referência o processo de construção da PPP e do RE da escola onde atuo há dezessete anos.

Como diz o poeta espanhol Antonio Machado, "caminante no hay camino, el camino se hace al caminar", é caminhando que vamos construindo o nosso caminho, é refletindo, discutindo, dialogando que poderemos buscar perguntas que encontrem respostas para as inquietações e expectativas que convergem para:

Quais as possibilidades que uma proposta-político-pedagógica, construída pela comunidade escolar, fundamentada em pressupostos democráticos, possui para promover mudanças na sua prática curricular, tendo em consideração as implicações decorrentes do seu processo de discussão e elaboração?

II LUZES, CÂMERA, AÇÃO: O ESPETÁCULO GANHA VIDA NO PROTAGONISMO DE SEUS PERSONAGENS

A profundidade da significação do ser cidadão passa pela participação popular, pela "voz". Quando eu digo a voz é mais do que isso que eu estou fazendo aqui. Não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ter presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.

(FREIRE, 2001c, p. 130-131)

2.1 ABRINDO AS CORTINAS: A ESCOLA ESTÁ EM CENA

O processo de construção da PPP e do RE da escola, desenvolvido no cenário da Constituinte Escolar, trouxe consigo uma variedade de significados e sentidos que habitam entre os seus participantes. As entrevistas, as oficinas, os seminários, as assembléias e os debates de aprofundamento dos dez temas eleitos pela comunidade escolar serviram de palco para que os sujeitos-atores que constituem a escola trouxessem para a cena principal suas idéias, seus posicionamentos, seus

conflitos, ansiedades e expectativas.

Neste capítulo examino o cenário, os seus personagens enquanto sujeitos-atores, no contexto de um roteiro de participação e discussão, no qual a palavra dos personagens abre um diálogo a respeito do que eles pensam e propõem sobre os temas escolhidos para aprofundamento das discussões.

Durante este processo emergiram, com muita força, os pressupostos democráticos, entendidos como: participação, diálogo, compromisso e coerência, apontando, a partir das implicações encontradas, a busca da democratização da escola como utopia concebida como possibilidade.

2.1.1 O cenário, seus personagens e sujeitos

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Hilda Köetz está localizada no município de São Pedro do Sul, na região central do Estado, situada na zona periférica de uma cidade que, ao longo dos anos vem se transformando em dormitório porque sua economia é basicamente formada pela agricultura de subsistência e por pequenos empresários que administram seu próprio negócio, o que limita a oferta de trabalho para a sua população.

Estas características determinam o marco situacional da escola, descrito mais detalhadamente na PPP, que está anexada a este estudo, onde as peculiaridades sociais das famílias, cujos filhos freqüentam a escola, estão apresentadas.

O corpo discente contava com uma média de quinhentos alunos, distribuídos em três turnos, sendo que no turno da noite é oferecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹.

O corpo docente e administrativo estava constituído por trinta e quatro professoras, quatro professores, dois funcionários e seis funcionárias. Especificamente na nossa Escola, a comunidade escolar foi convidada e estimulada permanentemente para a sua participação.

Porém, como já ressaltado, talvez este tenha se configurando no maior desafio da pesquisa, que neste ponto assume uma das características da pesquisa-ação, ao estabelecer uma integração mais efetiva e direta com o grupo. Atitude que na pesquisa participante não encontra muita aceitabilidade, pois se espera que a "tomada de consciência" traga o indivíduo à discussão, sem a interferência do pesquisador, que participa, mas não interage dentro das

¹ EJA é a denominação da nova proposta de oferta para os alunos que não tenham concluído o Ensino Fundamental em idade própria, ver LDB 9394/96, também regulamentado em 1990 na LOGSE. A participação destes alunos na experiência é diferenciada porque devido as especificidades do curso eles participaram menos intensamente do processo.

entranhas do grupo, como um sujeito preocupado com a transformação da realidade.

Neste momento da investigação, assumo uma postura interventiva, pois me considero um dos sujeitos atuantes deste processo e acredito que a reflexão-ação-reflexão acerca das práticas da nossa escola, deve tomar características próprias de uma pesquisa-ação, avançando:

para o cumprimento da espiral auto-reflexiva para que num esforço constantemente cooperativo entre os actores e intervenientes do processo de investigação cada novo ciclo que se inicia seja, em termos de explicação da realidade educacional, mais abrangente e mais próximo da complexidade que aquela mesma realidade engloba. (GONÇALVES, 1999, p. 235)

As diferentes nuances da nossa realidade educacional, permeada por conflitos e impasses, gerou a abertura de um debate, no qual eles foram analisados, com vistas a alcançar alternativas para provocar as mudanças necessárias. As implicações decorrentes deste debate provocaram um movimento permanente em busca das possibilidades que esta ação venha a ser capaz de desencadear.

Sob esta perspectiva é que o espaço de discussão, aberto pela Constituinte Escolar, poderá se configurar em uma possibilidade real de construção curricular², que atenda às

² Esta expressão vem sendo usada durante todo o desenvolvimento deste estudo com o objetivo de promover uma leitura dinâmico e dialógica acerca do conceito de currículo que a sustenta, pois ele extrapola a seleção de

expectativas desta comunidade. Para isso é necessário que todos os envolvidos sejam sujeitos deste processo e não meros espectadores, sendo imprescindível que esta participação se estabeleça de uma forma cada vez mais comprometida com a transformação da realidade.

Os bastidores da escola estão repletos de "entulhos"³ que se somam às políticas governamentais para a educação, confundindo a visão do papel da escola e dos seus integrantes.

A separação da teoria e da prática, a reprovação, a exclusão e a preocupação com o repasse de conteúdos ao longo dos anos, vem despertando a necessidade de promover a reflexão acerca das práticas curriculares centradas na mera transmissão de conteúdos, respaldada pela concepção "bancária da educação". Esta necessidade passou a se constituir como um problema em busca de solução.

Destarte, para solucioná-lo se tornou importante conhecer os diferentes significados provocados pelas influências contextuais dos bastidores e do cenário que constitui a escola.

objetivos e a organização dos conteúdos a serem trabalhados pela escola. Para este enfoque ler Gimeno Sacristán, *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Artmed, 2000.

³ Esta expressão está tomada por empréstimo de Arroyo, que em seu livro *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*, o utiliza para referir-se a práticas sustentadas por conceitos fundamentados em uma teoria tecnicista, que insiste em conceber os sujeitos como meros receptores de conhecimentos.

Portanto, foi preciso penetrar no seu complexo mundo⁴, que está composto pelas relações que a perpassam, o que exigiu mais do que uma simples mirada, exigiu pois, viver a prática, atuar diretamente no roteiro de discussão e elaboração da PPP e do RE, ora como atriz, ora como diretora.

O ponto de partida para a realização desta experiência foi a historicidade das práticas curriculares desenvolvidas na escola. As relações de poder que permeiam estas práticas, as concepções de currículo, epistemologia e prática pedagógica, dentre outras, que não só os professores e professoras, mas que toda a comunidade escolar vem construindo durante a sua historicidade, surgiram como implicações neste processo. Esta rede conjuntural e conceitual esteve presente na construção do roteiro de trabalho pelo grupo, que foi ganhando forma durante o desenvolvimento deste estudo.

A operacionalização por parte dos próprios integrantes da comunidade é justificada pela assertiva que uma escola democrática e popular só poderá ser construída com a participação de todos. Assim, a participação, o diálogo, o compromisso e a coerência emergiram como as categorias de

⁴ Ao dirigir-me à escola como um complexo mundo, encontro respaldo nas reflexões de Paulo Freire, quando ele fala da sua experiência como Secretário de Educação da cidade de São Paulo e da possibilidade de mudar a cara da escola, no livro "Educação na Cidade", pois a partir de uma reflexão sobre a prática escolar fala das múltiplas faces da escola que passa desde as condições físicas precárias até a formação dos professores e professoras que nela atuam, sem esquecer as "ideologias" e a sua natureza "política", que mesmo defendendo a presença de todos na escola reforça a exclusão ao longo de décadas.

análise, tanto para os preceitos legais, quanto para as colocações feitas pelos participantes desta experiência.

A sua estruturação passa, necessariamente, pelos anseios, expectativas e conceitos oriundos de todos os segmentos envolvidos. Ela só possuirá significado se for fruto da sua realidade, se os participantes forem sujeitos desta história, capazes de resgatar seu passado e escrever seu presente, fazendo do futuro um espaço destinado à sua realização pessoal, cultural e profissional.

2.1.2 O roteiro de participação e discussão

Anualmente, em maio, comemoramos o aniversário da escola, quando tradicionalmente tem sido realizada uma gincana, que procura envolver toda a comunidade escolar. Em 1999, foi feito um resgate da história da escola, chamando a participar do evento, além de seus segmentos atuais, ex-professores, ex-professoras, ex-diretoras, ex-alunos e ex-alunas, bem como pessoas da comunidade.

Tomando como ponto inicial esta experiência e com base nas orientações básicas da Constituinte Escolar, nós, enquanto professores, nos reunimos e estabelecemos três objetivos para

orientar o processo de construção da PPP e RE.

O primeiro foi **resgatar a trajetória histórica da escola na comunidade** porque reconhecemos a necessidade de conhecer a historicidade das práticas curriculares e de seus componentes teóricos-legais e práticos, isto é, o que toda a comunidade escolar pensa desde a organização curricular até a seu desenvolvimento no dia-a-dia da sala de aula.

Para tanto, as atividades desenvolvidas durante a gincana, como as entrevistas com pessoas que participaram da trajetória histórica da Escola, a apresentação de documentos, os registros, a ilustração e narração de fatos "nos quais foram protagonistas os entrevistados", serviram de base para o início da coleta de dados.



FIGURA 3 - Gincana da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Hilda Köetz, em maio de 1999.

O segundo objetivo, **promover a participação de todos os segmentos**, foi desenvolvido com base nos pressupostos que consideram que é necessário democratizar a escola e isso passa pela participação de todos os envolvidos.

A realização de entrevistas entre estes, cujas considerações foram colocadas em debate em oficinas específicas, serviu para resgatar as conceitualizações da comunidade escolar acerca das práticas que historicamente têm perpassado a escola, passando pela concepção de escola e seus

aspectos organizativos até a formação profissional dos docentes.

A reflexão acerca das mesmas levou à continuidade do processo, que após passar pelas estâncias regionais e estadual, chegou aos vinte e cinco temas definidos pela comunidade do estado.

Com base nestes temas, a comunidade escolar elegeu dez, que foram discutidos e analisados com a comunidade escolar, aprofundando os pressupostos teóricos presentes nas concepções de todos os segmentos, os quais foram considerados para estabelecer as implicações e as possibilidades desta experiência.

O terceiro objetivo foi **construir a Proposta Político-pedagógica (PPP) da escola, bem como estruturar o seu Regimento Escolar (RE)**, tomando como base o produto das discussões realizadas durante todo o processo. A análise das reflexões desenvolvidas a partir das conclusões do grupo se consolidam na construção da PPP e do RE, na qual são reconhecidas as possibilidades de mudança que isto possa vir a trazer para a escola.

Tendo como premissa estes objetivos, decidimos fazer uma **reunião** no dia 10/09/1999, no Centro de Tradições Gaúchas

Itaquatiá (CTG), próximo à escola. Toda a comunidade escolar, professores, professoras, funcionários, funcionárias, pais, mães, alunos, alunas e demais interessados foram convidados via correspondência pessoal.

A comunidade escolar é constituída por um total de mil e quatrocentas pessoas. Neste encontro compareceram em torno de quatrocentas, denotando a dificuldade de reunir as pessoas, considerando-se que a reunião foi realizada no turno da noite, a fim de favorecer a presença de todos.



FIGURA 4- Reunião de sensibilização da Constituinte Escolar da E. E. de Ens. Fund. Prof.^a Hilda Köetz, no CTG Itaquatiá, dia 10/09/1999.

Este primeiro encontro foi organizado dentro do espaço aberto pela Constituinte Escolar, com a intenção de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da sua participação na construção da PPP e do RE. (Anexo B)

A correspondência pessoal incluía o convite para a participação e o esclarecimento da sistemática do trabalho que seria realizado no desenrolar desta construção, fazendo alusão às entrevistas e à importância que a opinião de todos teria para a concretização dos objetivos propostos (Anexo C). Este procedimento encontra respaldo nas considerações de Santiago, quando diz que:

o comprometimento, o enraizamento da escola em sua realidade, a explicitação da intencionalidade política e a abertura da escola à participação são ingredientes necessários à construção de um projeto político pedagógico: elementos que dão sustentação a práticas comprometidas e conseqüentes. (1997, p. 191)

Em busca da "sustentação" destas práticas, usufruímos do segundo momento, proposto pela SE/RS - **resgate das práticas pedagógicas e levantamento dos temas e temáticas para aprofundamento**, para desenvolver os objetivos propostos pelo grupo e organizarmos os instrumentos de coleta de dados.

Durante todo o processo, a **observação participante** se constitui como o eixo principal para a obtenção de informações

sobre a realidade investigada, pois "na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade" (TRIVIÑOS, 1987).

Engajada no processo de melhoria das práticas curriculares da nossa escola, estive participando e acompanhando a construção da PPP e do RE com uma atenção mais detalhada, registrando, passo a passo, as ações desenvolvidas, em apontamentos, fotografias, filmagens e relatórios. Práticas que se consolidam na afirmação de Martinez Bonafé, quando diz que:

la *Investigación-Acción* se sitúa metodológicamente dentro de una perspectiva de análisis cualitativa propia de los estudios de casos. Para acceder y obtener información se recurre a técnicas como la observación participante, la entrevista, el "pensar en voz alta", las grabaciones en magnéfono y vídeo, la utilización de la cámara fotográfica. Las notas de campo, los diarios del profesor, y el análisis de evidencias documentales como programaciones, actas, diarios, libretas de los alumnos, libros de texto, materiales de desarrollo curricular...etc. (1989, p.89)

As orientações metodológicas deste autor serviram de guia para a estruturação dos instrumentos de coleta de informações, que contou com a participação de seus protagonistas para a sua elaboração e aplicação.

O primeiro contato formal junto à comunidade escolar foi realizado, através de uma entrevista semi-estruturada,

redigida pelo grupo de professores, em uma reunião que antecedeu a encontro com toda a comunidade escolar, no dia 20/08/1999.

Neste dia nos reunimos e formulamos, com base no documento número um da Constituinte, uma entrevista semi-estruturada, composta de nove perguntas. Esta teve a intenção de atender parte do primeiro objetivo do grupo - **resgatar a trajetória histórica da comunidade** - através do levantamento histórico das práticas escolares, no que se referia ao papel da escola; à reprovação como exclusão; à importância da escolaridade; à organização estrutural da escola; à organização e seleção dos conteúdos; à avaliação; às relações interpessoais e de poder entre os componentes da comunidade escolar e o governo; e à formação dos professores, que chama os protagonistas desta investigação para a sua elaboração. (Quadro 1)

Atendendo também ao objetivo de **promover a participação de todos os segmentos**, após o primeiro encontro no CTG, estas entrevistas foram realizadas pelos alunos, alunas, professores, professoras da escola, que estabeleceram contato direto com os pais, mães, funcionários funcionárias, ex-professores(as), ex-alunos(as) e pessoas que vivem na comunidade.

A preocupação em envolver a todos começou pela definição do

número de perguntas, que foi estabelecido pelo total de séries que tem a escola, a pré-escola e as oito séries do ensino fundamental, ou seja, nove.

Baseada neste objetivo, a sistemática de organização das entrevistas foi estruturada a partir de um sorteio prévio das questões, para que fossem distribuídas aleatoriamente entre os entrevistadores. A partir da pré-escola, cada aluno recebeu três cópias da pergunta, destinada a sua turma, que deveria ser respondida pelo aluno, pelo pai ou responsável e por um ex-aluno da escola. Cada professor também recebeu três cópias da pergunta, que foi respondida por ele, por um ex-professor e por um funcionário, sempre tomando o cuidado para que as pessoas respondessem a mesma pergunta apenas uma vez, o que poderia contribuir para que um maior número de pessoas se involucrasse nesta atividade.

A necessidade de conhecer a opinião da comunidade escolar, suas experiências, percepções e expectativas esteve sempre presente, pois para poder construir uma PPP e um RE que atenda esta realidade é imprescindível que partamos da opinião de seus integrantes.

Para tanto, solicitamos que as respostas às entrevistas fossem entregues pessoalmente pelos entrevistados ou pelos entrevistadores, mas que fossem trazidas ao conhecimento do

todos.

As perguntas apresentadas, redigidas pelos professores da escola, bem como a sua estrutura, distribuição, total de participantes, total de respostas obtidas, coordenadores (professores conselheiros da turma ou regentes, quando na unidocência) e os representantes eleitos nas oficinas de discussão, que representaram e apresentaram o resultado das sistematizações no seminário, podem ser apreciadas no quadro que segue:

Quadro 1
RESUMO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

QUESTIONAMENTOS	SÉRIE	Nº DE ALUNOS	TOTAL DE RESPOSTAS	REPRESNTAN TES	COORDENA DORES
1. O que é para você uma escola? Como você via a escola e como a vê hoje?	5ª	43	47	Norma Borges-mãe	Rosa e Tania
2. Você já foi reprovado? O que pensa sobre a reprovação, qual o significado que ela tem para você e por quê?	1ª	57	49	Profª Cida	Cida Jocléia Mª Sueli
3. Você concluiu ou vai concluir o ensino fundamental (1º grau)? Qual o significado que a conclusão ou não tem para você?	8ª	39	20	Eber-aluno	Soilamar Dulce
4. Como era o horário de funcionamento da escola na sua época escolar? Você conhece outras formas de organização escolar? Como você acredita que deve ser o horário da escola?	Pré	41	36	Rosane - mãe	Mara Maria Lourde
5. O que você aprendeu na escola? De que forma era a estrutura curricular na sua época? O que você acredita que deveria ser ensinado na escola?	2ª	42	46	Vanderléia - mãe	Dirlaine Marleni
6. A avaliação tem sido um trauma para muitas pessoas, conte uma experiência de avaliação que você viveu e diga a sua opinião sobre este "fantasma" que assombra todos os estudantes.	4ª	47	56	Neli Becker - profª	Rosália Cidinha
7. No seu tempo de estudante, como era o seu relacionamento e o de seus pais ou responsáveis com a escola, professores e funcionários? De que forma você acredita que deve ser?	3ª	45	60	Orlando Melo-pai	Cecília Eni
8. Como você acredita que deveria ser a relação do governo, seja municipal, estadual ou federal com a educação?	6ª	50	42	Sharline - aluna	Eleones Ester
9. Você acredita que existe alguma relação entre uma boa preparação profissional e um bom desempenho no trabalho? A atualização permanente dos profissionais faz diferença?	7ª	44	18	Arlete - funcionária	Rosane Glaucia
TOTAL	9	408	374		

Analisando o quadro 1, é possível dizer que a participação, nesta etapa da investigação, atingiu uma parcela de um pouco mais de vinte e cinco por cento da comunidade escolar⁵, considerando que das mil trezentas e sessenta e duas cópias distribuídas, retornaram trezentas e setenta e duas. Se todos tivessem, efetivamente, participado, o número de respostas poderia atingir a totalidade da comunidade escolar, tendo em vista que cada aluno e professor recebeu três formulários do seu questionamento.

Para receber e sistematizar as respostas das entrevistas, foram realizadas nove **oficinas**, de acordo com as perguntas, coordenadas pelos professores de cada série, no dia 02/10/1999. Neste dia, mais uma vez, todos foram convidados a participar, divididos nas nove oficinas, de acordo com as perguntas. Em cada sala de aula, havia um grupo debatendo e sistematizando as colocações realizadas pelos entrevistados. Foram feitos registros de todas elas, configurando as respostas finais, a serem apresentadas em assembléia geral por um representante eleito entre os participantes do grupo de discussão.

⁵ Para efeito deste cálculo foram considerados os quatrocentos e oito alunos participantes da pesquisa, os trinta e oito professores e os oito funcionários.



FIGURA 5 - Oficinas de sistematização das entrevistas, em 02/10/1999



FIGURA 6 - Oficinas de sistematização das entrevistas, em 02/10/1999

No dia 04/12/1999 foi realizada a **assembléia geral** com toda a comunidade escolar (ANEXO D), submetendo à apreciação do grande grupo as conclusões das oficinas, que as aprovou ou adaptou as devidas considerações, ao texto final (Anexo E). Cabe ressaltar que, neste dia, a participação da comunidade foi ínfima.



FIGURA 7 - Assembléia geral com a comunidade escolar no CTG Itaquiatiá, dia 04/12/1999

Percebe-se assim, como já foi enfatizado, o quanto é difícil mobilizar a comunidade escolar, e fazer com que as trezentas e setenta e quatro pessoas que enviaram o formulário ou participaram da discussão e sistematização no dia 02/10/1999, sejam uma representação significativa, dentro de uma nova proposta de participação.

É importante registrar que, mais uma vez, concomitantemente ao processo da Constituinte, ocorreu o boicote proposto por parte do Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (CEPERS-Sindicato), para que os professores não participassem da execução do projeto estadual, situação que contribuiu para o desenho do cenário deste processo. Tal atitude afetou a participação dos professores e funcionários que, apoiados na atitude do sindicato, justificavam a sua não atuação na construção da PPP e do RE.

Cabe destacar que a **observação participante** não se limitou ao espaço físico da escola porque, como orientadora educacional deste educandário, fui eleita para coordenar o processo e, como tal, participava paralelamente dos encontros e das assembléias com a Delegacia de Educação (DE), hoje Coordenadoria de Educação (CRE), quando relatava e apresentava os resultados parciais da experiência da nossa escola.

A Secretaria de Educação do Estado está dividida em 39 coordenadorias, sendo que a responsável pela nossa região é a 8ª DE, hoje 8ª CRE. Nestes encontros micro-regionais e regionais, todas as escolas da jurisdição da 8ª CRE apresentaram os seus resultados, que eram debatidos e analisados com base em critérios que definiram os temas e temáticas a serem trabalhados no terceiro momento da proposta estadual. Em relação a isto, acredito ser importante destacar

a fala de Arroyo, quando diz que:

entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. (2000, p. 45)

Prática esta que foi extensiva a toda a comunidade escolar quando, no segundo momento da Constituinte, ganha corpo o terceiro momento da proposta governamental- **aprofundamento dos temas e temáticas e superação dos conflitos e dificuldades encontrados no segundo momento.**

Os temas destacados pela comunidade escolar do Estado, a partir das experiências das escolas da rede pública estadual, foram analisados sob o enfoque de quatro temáticas apontadas pelas sistematizações dos encontros micro-regionais e regionais: **1- Educação, democracia e participação; 2- Construção social do conhecimento; 3- Políticas públicas e educação; 4- Concepção de educação e desenvolvimento.**

Os temas selecionados a partir das discussões dos encontros regionais perfizeram um total de vinte e cinco, divulgados pelo governos estadual através de cadernos temáticos, que foram descritos nos "cinco atos da Constituinte Escolar".

Para efeito de democratização dos temas e temáticas, a

nossa instituição escolar, após a distribuição de cartazes e folhetos contendo todos os temas e temáticas (Anexo F), reuniu no dia 12/06/2000 toda a comunidade escolar, novamente no CTG, onde compareceram em torno de quatrocentas e cinquenta pessoas, para apresentar sucintamente todos os temas. Esta metodologia de trabalho partiu de sugestão apresentada pelo grupo de professores.



FIGURA 8 - Reunião de apresentação dos temas e temáticas no CTG Itaquiatiá, dia 12/06/2000

Neste encontro, foram destacados os principais enfoques de cada tema, ficando definido que no dia 28/06/2000, todos participariam de uma eleição, onde seriam escolhidos os dez temas mais importantes a serem aprofundados pela comunidade escolar, tendo em vista a construção da proposta pedagógica da

escola. Com base nos dados oficiais da eleição organizados no quadro 2, é possível perceber um aumento discreto no número de participantes, o que pode ser entendido como o aumento de interesse pelas discussões que estão acontecendo na Escola.

Quadro 2 - RESULTADO DAS ELEIÇÕES DOS TEMAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR - DIURNO

TEMAS	PréA	Pré B 1	Pré B 2	11	12	21	22	31	32	41	42	51	52	61	62	71	72	81	82	Total	Res.
1-Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica)	2	13	9	19	19	25	1	13	18	8	20	12	12	12	14	17	5	14	11	244	3º
2- Planejamento participativo	3	4	10	22	18	15	22	16	4	13	23	19	18	8	23	13	8	12	12	263	2º
3- Estrutura do sistema educacional escolar	1	5	3	25	17	5	-	9	1	11	9	3	6	6	19	12	3	1	7	143	15º
4-Relações de poder na escola, na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade	-	6	13	28	19	14	2	10	19	16	9	10	15	19	17	3	1	3	4	208	6º
5-Concepções pedagógicas/teorias de ensino aprendizagem	1	1	1	17	12	5	2	8	1	9	8	6	2	5	10	8	2	11	4	112	20º
6-Processo de ensino-aprendizagem	1	13	11	9	14	10	6	11	18	25	6	8	5	12	13	5	2	5	14	188	10º
7-Conhecimento científico e saber popular	1	5	6	11	9	7	-	11	-	11	11	15	4	5	6	10	5	5	3	125	18º
8-Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos/conhecimentos	3	11	11	13	14	16	18	5	19	16	7	9	7	23	24	13	2	10	12	233	4º
9-Evasão e repetência	4	3	6	12	16	13	17	18	19	11	8	10	11	19	20	13	4	13	8	225	5º
10-Avaliação da prática educativa	2	13	8	9	15	16	8	11	7	24	13	10	10	17	11	4	5	5	14	203	7º
11-Papel do Estado, do serviço público e função social da escola	1	5	5	13	7	5	10	7	-	17	1	5	10	5	15	5	1	1	4	117	19º
12-Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura e lazer	2	5	15	12	6	10	11	12	19	12	4	7	16	20	18	18	5	6	7	203	8º
13- Escola: humanização ou exclusão?	-	8	2	12	4	7	1	12	-	12	20	11	10	14	13	10	11	7	12	166	11º
14-Projetos de desenvolvimento sócio-econômico e educação	-	4	4	3	6	11	2	9	-	13	7	9	3	61	11	6	8	4	7	108	21º
15-Qualificação, valorização e formação permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação	4	12	8	13	7	5	16	6	19	8	8	6	11	12	8	5	5	3	3	159	12º
16-Saúde dos trabalhadores(as) em educação	5	10	3	17	3	21	17	8	4	3	11	11	17	2	4	3	3	3	5	140	16º
17-Educação ambiental	5	2	6	5	4	-	22	20	7	4	24	11	15	6	22	7	10	4	17	191	9º
18-Educação do meio rural	3	3	2	3	1	4	4	15	2	3	14	7	7	8	7	5	11	1	6	106	22º
19-Educação e tecnologias	4	4	8	-	1	1	7	8	6	8	9	12	13	7	12	16	12	12	11	151	13º
20-Violência	4	9	14	16	3	18	23	23	21	20	28	19	24	12	21	15	13	13	17	312	1º
21-Trabalho infantil e adolescente	2	3	5	13	1	15	15	12	5	5	17	11	17	1	3	3	6	4	9	147	14º
22-Influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais	1	1	8	7	1	1	6	12	15	1	6	4	5	13	7	2	3	6	3	103	23º
23- Diversidade sócio- cultural, ética e de gênero	1	8	2	6	-	5	1	9	2	1	3	1	5	4	6	1	7	1	-	63	25º
24- Ética, cidadania e valores	-	7	4	4	1	7	21	12	19	2	3	9	4	12	6	4	6	7	10	138	17º
25-A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino	-	-	1	6	-	16	2	8	1	7	13	2	4	14	14	1	3	1	1	94	24º

* Os temas destacados em negrito, são os dez mais votados pela comunidade, que estão sendo trabalhados e discutidos, realizando os encaminhamentos para a construção da proposta político Pedagógica a escola.

Tomando por base a eleição na escola, foram organizados debates com os alunos, professores, pais e funcionários. Um a um, os temas escolhidos foram analisados, estando inseridos nas quatro temáticas já enumeradas: **1-Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica; 2- Planejamento participativo; 4- Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família, escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade; 6- Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade; 8- Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos e conhecimento; 9- Evasão e repetência; 10- Avaliação da prática educativa; 12- Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação; 17- Educação ambiental; 20- Violência.**

A preocupação com os objetivos desta proposta foram uma constante durante todo o processo. Portanto, optou-se por uma metodologia de trabalho que contemplasse a participação, a discussão, o comprometimento e a reflexão sob o contexto histórico da escola, através das alternativas sugeridas para promover as mudanças consideradas necessárias ao equilíbrio das contradições existentes nas práticas escolares.

Assim, optamos por realizar **sessões de estudos**, onde os temas foram previamente discutidos com os alunos, alunas,

funcionários, funcionárias, pais, mães, professores e professoras. Em um primeiro momento foram convidados a participar todos os segmentos da escola o que, como já destacado, não atingiu o êxito esperado.

Para promover a instrumentalização teórica da atividade, cada professor conselheiro de turma recebeu um conjunto dos vinte e cinco cadernos dos temas da Constituinte Escolar. Sendo constatando nas reuniões que a maioria não os leu.

Visando ao comprometimento de todos os envolvidos e à abertura de diálogo entre professores e alunos, a coordenação das discussões nas salas de aulas, que caracterizou o primeiro momento da análise, esteve a cargo destes professores. A escola está organizada em oito séries, duas pré-escolas, uma em cada turno diurno, da 5ª a 8ª no turno da manhã e da 1ª a 4ª no turno da tarde. À noite funcionam as turmas da EJA, organizadas por etapas e disciplinas.

Participaram efetivamente das discussões as turmas da manhã e da tarde que, num total de dezoito, foram coordenadas pelos professores da classe. As aulas ocorriam normais até às 10h30min e 15h30min, nos turnos respectivos, quando iniciava-se a discussão com os grupos, com duração de uma hora. Em um segundo momento, durante mais uma hora a cada encontro, todos os professores e professoras se reuniam com a coordenação,

direção, funcionários e funcionárias e, sob a minha coordenação, sistematizávamos as discussões realizadas, dialogando com as falas presentes nos debates desencadeados na sala de aula e as dificuldades encontradas, promovendo assim o aprofundamento teórico em torno dos temas, com vistas a construção da Proposta político-pedagógica.

Nestes espaços foi possível encontrar a falta de compromisso com a construção democrática da PPP e do RE por parte de alguns funcionários e funcionárias, bem como por parte de alguns professores e professoras, manifestado em dizeres como: "Tenho que participar?"; "Vocês não acham que os alunos estão colocando as manguinhas de fora?"; "Vamos receber certificado por isso?"; "Eu não tenho nada a fazer aí!"; "O professor é que direciona a discussão, por isso que 'certas coisas' estão aparecendo."

Estas falas foram provocadas devido à dinâmica dos trabalhos ter sido encaminhada de forma a provocar debates. Cada um dos dez temas foi discutido com base em três questionamentos inseridos em suas entrelinhas, que possuíam a intenção de estabelecer: **reflexões sobre o tema proposto (O QUE É?)**; **o reconhecimento da realidade atual (O QUE TEMOS?)**; e, **o estabelecimento de alternativas (O QUE QUEREMOS?)**, que se configuraram na PPP e no RE, com vistas à superação das dificuldades levantadas.

As sistematizações seriam levadas ao conhecimento da comunidade escolar no dia 23/10/2000, o que não aconteceu devido ao temporal ocorrido na cidade. Assim, nesta data, considerando que estavam reunidas em torno de cento e vinte pessoas, aproveitamos o momento para refletir sobre o processo ensino-aprendizagem⁶, aprofundando ainda mais esta questão que se tem destacado como um dos grandes desafios a ser superado, já que interfere diretamente na evasão, repetência, avaliação, currículo e metodologia de trabalho.

Este momento contou com a participação dos alunos da EJA e de alunos do diurno, pais e mães que, divididos em cinco grupos, debateram e socializaram com o grande grupo suas conclusões. O espaço propiciou o levantamento de questões do cotidiano da escola, principalmente com relação a práticas arbitrárias que vinham sendo tomadas por parte do diretor da escola.

No **seminário** realizado em 08/11/2000 (Figura 9), todas as sistematizações foram analisadas e apreciadas pela comunidade escolar, dividida em cinco grupos. Cada grupo analisou dois dos dez temas estudados, contrapondo-os com os Princípios e Diretrizes para a educação do Rio Grande do Sul, promulgadas em agosto de 2000, concluindo que todos estavam contemplados.

⁶ Este foi o único tema discutido com a participação efetiva da EJA e dos pais, porque ocorreu à noite, sendo que os depoimentos não foram sistematizados e sim registrados na íntegra como foram apresentados pelos grupos de discussão.

A análise feita pelo grupo (que mais uma vez não atendeu às expectativas de público, embora demonstrasse abertura para uma nova fase de discussão) foi comunicada aos presentes, por representantes de cada grupo. Neste encontro, foram escolhidas dez pessoas para participar da assembleia micro-regional em 13/11/2000, promovida pela 8ª CRE, no Clube do Comércio de nossa cidade, quando os Princípios e Diretrizes foram, mais uma vez, apreciados.



FIGURA 9 - Seminário de análise das sitematizações das discussões dos temas em contraponto com os Princípios e Diretrizes eleitos pela comunidade escolar do RS, dia 08/11/2000

Tomando por base esta caminhada, posso afirmar que o terceiro objetivo, estruturado pelos professores e professoras - **construir a PPP e estruturar o RE** - esteve presente em todo o processo, porque todas as discussões e considerações

realizadas durante o espaço de abertura, oferecido pela Constituinte Escolar, foram contempladas na redação final destes dois documentos.

A redação final buscou a coerência com a realidade da nossa escola, após ter passado por uma primeira versão, que foi discutida e analisada com base nos pressupostos democráticos de participação, diálogo, compromisso e coerência. (Anexo G/H)

Na nossa escola, o quinto momento foi marcado pelos **grupos de estudos** do qual participavam os professores e professoras, que haviam iniciado em 2000 e continuaram ocorrendo no primeiro semestre de 2001, com a intenção de aprofundar a discussão epistemológica acerca dos temas e das implicações encontradas durante os primeiros quatro momentos da Constituinte.

Após as discussões e com base nelas, foi construída uma redação provisória do PPP e do RE, levadas ao conhecimento de toda a comunidade para que fossem realizadas as alterações necessárias para a redação final.

Depois desta etapa, a proposta foi mais uma vez debatida, para então ser encaminhada a 8ª Coordenadoria de Educação e posteriormente ao Conselho Estadual de Educação para sua aprovação. Processo que transcorreu até o final de 2001, sendo

a PPP e o RE postos em prática no início do ano letivo, em março de 2002.

Com relação à assessoria da 8ª coordenadoria, é possível dizer que ela se dividiu em duas etapas distintas, a primeira que demonstrava a preocupação em aglutinar e conhecer as experiências realizadas pelas escolas, durante os seminários micro-regionais e regionais, denotando a aplicação dos fundamentos freireanos e uma segunda que se esquece destes pressupostos e interfere descaradamente na redação da PPP e do RE.

Tal afirmativa se constitui em mais uma das implicações decorrentes deste processo, visto que se configura em uma contradição entre a teoria e a prática. Com certeza as imposições realizadas com a intenção de promover câmbios em documentos que haviam sido construídos com a participação de todos e, portanto, só poderiam ser alterados da mesma forma, se traduzem como uma intervenção a uma prática democrática participativa. Pois, se a postura é democrática participativa, não se admite que uma representação tome decisões que cabem a todos os segmentos da escola.

O roteiro de participação e discussão descrito, comentado e analisado pode ser resumido na Figura 10:

ATIVIDADES REALIZADAS NA CONSTRUÇÃO DA PPP E DO RE
CONTEXTUALIZADAS NA CE

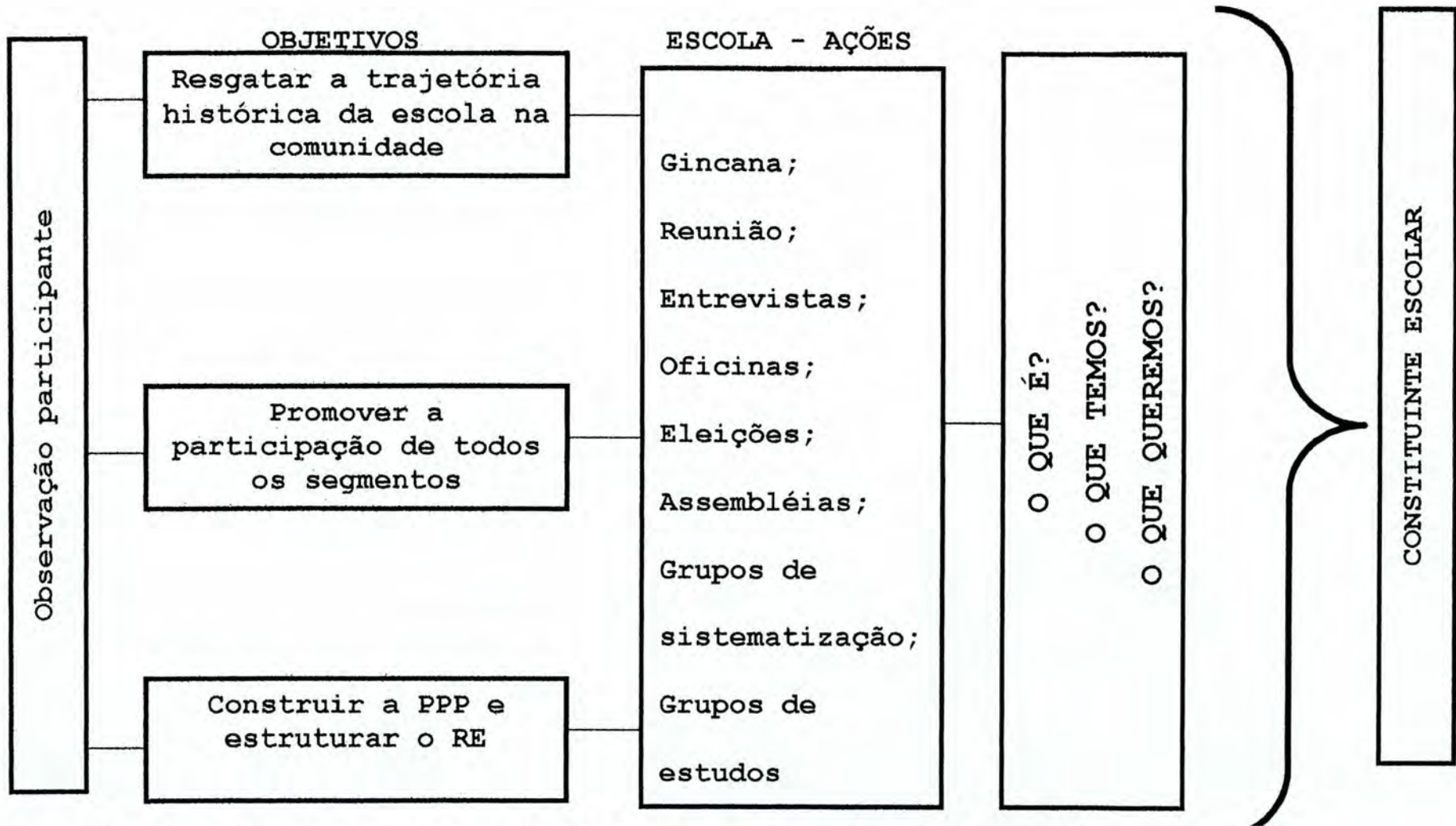


Figura 10 Atividades realizadas na construção da PPP e do RE, contextualizadas na CE.

O debruçar-se sobre este processo tão rico e tão complexo desvelou a terceira face deste estudo, que buscou analisar criticamente a experiência de discussão e construção da PPP e do RE. Para tanto se fez necessário o distanciamento e o amadurecimento das reflexões acerca deste processo, bem como uma leitura mais atenta e sistematizada do contexto que forjou o cenário deste espetáculo, considerando seus bastidores e as implicações que foram sendo encontradas no decorrer de seu desenvolvimento.

Sob este prisma o discurso dos personagens que compõem este enredo ganham vida e sentido, apontando significados, fazendo uma leitura da realidade que temos e propondo alternativas para o que queremos.

2.2 COM A PALAVRA OS PERSONAGENS: UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO E AS PROPOSTAS DOS SUJEITOS

À medida que a construção da PPP e do RE foram adquirindo forma, geram-se outras redes de conceitos que fortaleceram a análise dos discursos. Neste espaço, trago à cena, as sistematizações dos debates que ocorreram durante o aprofundamento dos temas eleitos pela comunidade escolar, estabelecendo um diálogo com os participantes, do qual eu sou

mais um sujeito.

Através deste diálogo com os dizeres dos demais sujeitos e, nos momentos nos quais eles se deram, foi possível perceber as "relações de poder" presentes nas infiltrações ideológicas que, de certa forma, têm contribuído para reforçar as práticas de submissão e condicionamento à ideologia dominante, caracterizando-se como as "grades" a que se refere Arroyo (2000), quando estas dificultam ainda mais as mudanças tão preconizadas por Freire, desde seus primeiros escritos na década de sessenta.

O resgate da trajetória histórica da comunidade, assim como a reflexão acerca dos temas eleitos pela comunidade escolar, trouxeram à tona partes de depoimentos que se constituem em um elemento fundamental da memória discursiva⁷. Pois, uma vez que o contexto histórico, social e ideológico, a partir do qual o sujeito fala e traz, no que diz respeito aos demais efeitos de sentido, podem ser considerados elementos provenientes do seu processo de formação, no qual a forma como a nossa sociedade organiza o poder também são preponderantes. (ORLANDI, 1999)

Esta "memória discursiva" adquire um significado ainda maior quando a linguagem pode ser vista como uma ilusão, que é

⁷ Segundo Orlandi (1999, p. 31), memória discursiva é "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra." Ver também Maingueneau (1998).

na relação entre o lingüístico e o discurso que a exterioridade se manifesta, de onde passamos a compreender os sentidos produzidos por este objeto, pois é sobre o lingüístico "que se desenvolvem os processos discursivos". (PECHÊUX, 1995).

O contexto que forja os processos discursivos está envolvido em um emaranhado de conceitos exigindo uma atenção especial por parte do sujeito, precisando estar alerta à dicotomia promovida pelas práticas fragmentárias, que separa o "mundo real" do "mundo das palavras". Quando Freire (2001a, p.11) diz que a "leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto", ele está defendendo a necessidade de criticidade por parte do sujeito. Para que este possa aprender que:

el discurso de la voz de la escuela significa que los educadores necesitan analizar críticamente las directivas. Los imperativos y las reglas que dan forma a configuraciones particulares de tiempo, espacio y planes de estudios de los escenarios institucionales y políticos de las escuelas. La categoría de la voz escolar, por ejemplo, apunta hacia un conjunto de prácticas e ideologías que estructuran la manera en que se ordenan los salones de clase, el contenido que se enseña y cuáles son las prácticas sociales generales a las que deben apegar los maestros. Además, es mediante el rejuego de la cultura dominante de la escuela y de las representaciones e extractos polifónicos de significado de las voces estudiantiles como la ideología dominante y la subordinada se definen y se restringen mutuamente. (GIROUX, 1993, 218-219)

Assim como Freire o autor defende a importância da percepção crítica que devemos exercitar diante da leitura que

devemos fazer da voz da escola e das demais vozes que atribuem significado às práticas escolares, assim como das implicações existentes nos discursos que circundam e legitimam o processo de construção da PPP e do RE, onde os textos legais aparecem como mais uma voz que adota conceitos de significados polissêmicos⁸, carregando de implicações, as práticas escolares.

Tais ponderações reforçam a importância da definição do conceito de sujeito, sua relação com as práticas sociais e as formações discursivas, que provocam o movimento da história como possibilidade.

Dessa forma, para realizar este estudo, permitindo que ele retratasse as expectativas de todos os segmentos envolvidos e acenasse com a possibilidade de promover as mudanças propostas, durante o espaço de diálogo aberto com a comunidade escolar, o que não aconteceu em momentos anteriores, era imprescindível que todos participassem e fizessem uma análise dos depoimentos e do contexto histórico que os envolveu, enquanto seres em permanente construção.

A ordem adotada para o desenvolvimento dos debates foi estabelecida pela preferência apontada durante a eleição, o


⁸ Para Orlandi (1999, p. 36), "na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco."

que pode ser observado no quadro 2, que apresenta seus resultados.

A formatação das propostas, incluindo as perguntas e as figuras escolhidas, não foram realizadas ao acaso, na verdade estão carregadas de sentidos e provocações, com o intuito de despertar a reflexão sobre: O que é?; O que temos? e; O que queremos?

Destarte, o primeiro tema a ser debatido foi a **violência**. A comunidade escolar mais do que angustiada com a violência da sociedade em geral, apresentou uma grande preocupação com a presença desta, nas relações interpessoais no interior da escola. Observe o extrato do documento provocador do debate, que contém a síntese⁹ dos aportes dos grupos de alunos, alunas, professores, professoras, funcionários e funcionárias, pois neste espaço a participação dos pais foi quase nula.

⁹ Conforme já especificado, a síntese, que ocorria logo após os debates realizados, pela manhã "currículo por disciplinas" e pela tarde "currículo por atividades". Ela foi realizada pelo grupo de professores, professoras, coordenadores de grupos, funcionários, funcionárias, direção, coordenados pela Orientadora Educacional, neste caso eu.



RESPONDA

CONSTITUINTE ESCOLAR

- 1) O que é violência?
- 2) Quais as formas de violência que você identifica dentro da escola?
- 3) De que forma podemos melhorar as relações dentro da proposta pedagógica?

TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82

DATA: 12-07-2000

1) Violência é aquilo que machuca alguém, que invade a privacidade das pessoas, que **desrespeita** a vida do outro, seja de forma física ou verbal sobre o mundo que nos cerca, prejudicando-o.

2) Estupidez, grosseria, **fazer obedecer regras sem consultar a comunidade**, brincadeiras de mal gosto, roubo dentro e fora da escola, apelidos (falta de respeito), destruição de cartazes/ e prédio, cadeiras e classes, trazer canivetes/ e estiletas, desrespeito pela natureza, discriminação e racismo, passar a mão nos colegas com maldade e malícia, empurrões/ na merenda, no recreio e na saída, falta de higiene, drogas, **não aceitar as idéias dos outros** e gritos.

3) Abertura por parte do diretor/ companheirismo e **não resolver no grito**, maior união entre os alunos/ companheirismo e respeito, ser consciente nos deveres da escola, respeitar a fila da merenda, **coerência** com as atitudes/ diretor, **conversando / trabalhando com a comunidade**, cuidar da sua própria vida, ser educado com o próximo, trabalhar honestamente, não humilhar as pessoas em público, **humanizar** as pessoas, falar sem agredir, **saber escutar / sem agressões / respeitando a individualidade** de cada um, controlar as drogas e a bebida alcóolica, trabalhar em consonância com a família/ harmonia, abolir o racismo e o preconceito, palestras com orientações, querer mudar/ conscientização e **diálogo**.

TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ A e B /11/12/21/22/31/32/41/42

DATA: 12-07-2000

1) É uma forma de agressão a si mesmo e ao próximo, de forma física, moral e social.

2) Empurrões, cuspir, chutes, apelidos, beijos forçados, brincadeiras de mal gosto, conversas e gritos na sala de aula, usar sem pedir o material dos colegas, agressão entre os colegas e turmas, **desrespeito** com a família dos colegas.

3) **Respeitar** os direitos dos outros, tanto aluno x aluno, professor x aluno, aluno x funcionário e funcionário x professor.


FIGURA 11- Violência. O debate está aberto.

Ao observarmos os termos grifados, é possível perceber nas sugestões apresentadas para superar as contradições e atingirmos **o que queremos**, que o diálogo, a necessidade de comunicação entre os segmentos da comunidade foram nitidamente evidenciados. Esta proposta deixa emergir também a idéia de participação e coerência, sendo que o compromisso pode ser subtendido pela intenção de direcionar a todos os participantes, mais especificamente ao diretor, a responsabilidade com a mudança de atitudes.

O "respeito", indicado pelo alunos das séries iniciais, como essencial para as mudanças, surge aqui como um dos valores básicos das relações interpessoais, que por sua vez é indicado por Freire (1999c) como um dos saberes necessários à prática educativa, sem contar o "humanizar as pessoas", que para este educador é uma das grandes necessidades da atualidade.

Obedecendo à seqüência da eleição, o **planejamento participativo** foi o segundo na preferência da comunidade, denotando a grande incógnita trazida por esta proposta, porque até hoje os pais e mães sempre foram chamados a ir à escola para resolver "problemas" de seus filhos e não para participar de projetos ou decisões. Estas práticas sempre ficaram a cargo de uma representação, antes do Círculo de Pais e Mestres que, como o próprio nome diz, era formado apenas por estes dois

segmentos, depois também pelo Conselho Escolar que aglutina a todos. Entretanto, permanecem ambos subordinados às decisões da equipe diretiva, que como seus próprios representantes dizem, "sabem o que fazem".



RESPONDA

CONSTITUINTE ESCOLAR

- 1) O que você entende por planejamento participativo?
- 2) Quem participa das decisões político-pedagógicas e administrativas de tua escola?
- 3) Tu participas da tomada de decisão na tua escola? De que forma? Você acha isso importante?
- 4) Com que recursos a escola se mantém? Quem os gerencia? Quem decide e avalia a sua aplicação?

TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82
DATA: 20-07-2000

- 1) **Participar**, ficar por dentro do que está acontecendo na escola
 - **Compartilhar**, formando uma escola melhor, todos dando opiniões, concordar ou discordar
 - **Participação** de toda a comunidade nas decisões e ações, para melhoria da escola
 - Criar um plano de estudo pensando no futuro, criar idéias para aperfeiçoar a escola, com a **participação** de toda a comunidade
 - Planejar onde todos **participam**
 - Importante **participar e discutir**
- 2) Diretor, professor, funcionários e alunos, supervisor, Conselho de Classe, **encontros** escolares, CPM, líderes, vice-líderes, Conselho Escolar. Sugestões, **reuniões com todos** onde sejam **votadas decisões**.
 Governo, 8ª D. E., pais, serventes e merendeiras, os responsáveis, presidente da república, guarda da escola, prefeito.
- 3) Dando opiniões, acham importante. Ex.: **Constituinte, votando, colaborando**. Ex.: votações, direção, Conselho Escolar, conselheiros, líderes, CPM, sugestão, **reunião geral** onde decidirá a aplicação da verba e prioridades. Importante por causa do **envolvimento** e da informação dos assuntos e questões decididas **na escola**.
 - A qualidade depende da **participação**
 - **Trocando idéias** com os professores – formas de **participação**
 - A escola é o presente e o futuro da comunidade
- 4) Governo federal, governo estadual, Direção – Conselho Escolar – Funcionários – Prefeitos – Alunos (gincana) – Iniciativa privada – A direção decide a sua aplicação
 *deveria ser o diretor – todos – a comunidade escolar

*sugestões – grêmio estudantil
- Contribuição dos alunos para xerox e material reciclado
- Quando o governo manda com fins próprios, não está ele decidindo onde aplicar?
- Verbas que não chegam para suprir a necessidade da escola.
TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ A/B - 11/12/21/22/31/32/41/42
DATA: 20-07-2000
1) Participar das aulas, reuniões, trabalhos, planejar normas e criar idéias (limpar a escola, não deprender o bem público – participar do que acontece – ajudar nas decisões da escola, junto com o professor e o diretor – plano de ação onde todos participam – combinar o que fazer, quando todos participam/pensar juntos (reunião com os pais).
2) Pais, alunos, professores, funcionários, CPM, Conselho Escolar, mãe, tio, vizinho, avós – diretor e professores (os pais não participam), vice-diretor.
3) Às vezes através do voto – líder, professor conselheiro, diretor e nas discussões da constituinte – todos fazem parte da escola – estudando, aprendendo, criando as regras da sala de aula (não participam mas querem participar) – escolhendo as atividades livres (é bom escolher)
4) Governo estadual, federal, contribuição da comunidade (diretor e governo – ajuda de pais e avós, quem dirige é o diretor – Os recursos humanos também são importantes (direção – vice – supervisão)

FIGURA 12- Planejamento participativo. O que pensa a comunidade escolar

Os termos em destaque mais uma vez trazem à tona os princípios de participação, diálogo, compromisso e coerência. A troca de idéias, a participação, o voto, o envolvimento e a ânsia de participar das decisões e dos projetos ficaram evidenciadas nesta síntese.

Ao dizer que todos fazem parte da escola reforça-se a importância de valorizar a totalidade destes sujeitos, que demonstraram durante toda a experiência estarem ávidos de diálogo, de participação e para isso começaram a cobrar coerência e compromisso por parte de todos. O que em um dado momento assusta àqueles que ainda vêem a educação como mera reprodutora da sociedade.

O planejamento participativo tem recebido um enfoque figurativo durante anos. A superação desta visão requer um compromisso por parte de todos os segmentos que constituem a escola, e que necessariamente passa por uma fundamentação teórica do profissional da educação, para que seja construído um espaço de discussão crítica dos processos que legitimam as práticas democráticas.

Seguindo a terceira indicação dos sujeitos, o olhar se dirige para a **Gestão democrática, pedagógica e administrativa**



RESPONDA CONSTITUINTE ESCOLAR

“Na maioria das escolas não há participação dos segmentos na elaboração das regras e da sua prática cotidiana”.

“Equipe diretiva atuando nos aspectos burocráticos e administrativos da escola, com postura não democrática e centralizadora.”

“A direção toma sozinha as decisões, sem consultar os segmentos”

“A participação dos segmentos da comunidade escolar é pouco significativa em atividades extra-classe.”

(Caderno de Sistematização da Constituinte Escolar: Práticas resgatadas no segundo momento, Secretaria da Educação/ RS, Maio/ 2000).

A partir das práticas acima colocadas, discutir:

- ↘ Qual a importância da participação dos pais / responsáveis na educação dos filhos? De que maneira esta participação tem acontecido no cotidiano de sua escola?
- ↘ Como os diferentes segmentos têm participado das decisões tomadas na escola? Em que espaços?
- ↘ E de que formas a comunidade escolar toma conhecimento das decisões tomadas?
- ↘ Como é a gestão da tua escola? O Conselho Escolar é atuante? O que ele tem feito?

<p>TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82 DATA: 26-07-2000</p>
<p>1) Os pais não participam muito, porque não têm tempo, mas acham que é muito importante. A sociedade precisa valorizar esta participação através de reuniões, CPM, Conselho Escolar, entrega de boletins, chamada da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar inteirado do que acontece com os filhos. - Existem algumas coisas que vêm da família e não competem a escola (higiene, compromisso, respeito).
<p>2) Em reuniões, preferem que seja um horário condizente para poderem participar, solicitam que as decisões tomadas pelo Conselho Escolar sejam repassadas para o grande grupo. Alguns assuntos são comunicados pela direção, outros não, Quando é para trazer material são comunicados e para decidir não. (merendas, no pátio, contribuição para xerox, gincana). Solicitando palestras para orientação.</p>
<p>3) Ouvindo comentários, perguntando aos professores e direção, que dão avisos nas salas (mais reuniões – de forma mais didática), comunicados aos pais (jornais), reuniões.</p>
<p>4) Caminhando para a democracia, aumentar a comunicação com a comunidade, é importante informar melhor sobre o Conselho Escolar, as reuniões para decisões importantes – comunicar quem são os participantes do Conselho Escolar.</p>
<p>TURNO:TARDE TURMAS: PRÉ A/B- 11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 26-07-2000</p>
<p>1- Acham importante, querem ser chamados para direcionar quaisquer questões sobre os alunos e demais situações, pois acreditam que eles incentivam a não brigar, a respeitar os professores e tomar conhecimento do que se passa na escola. As mães colocam a importância da participação desde o nascimento, acompanhando sempre o que se reflete em todas as etapas da vida. Cada um deve fazer a sua parte.</p>
<p>2- Nem sempre são comunicadas apenas, às vezes algumas decisões são tomadas com a participação dos pais responsáveis, outras não. Algumas decisões são tomadas pelo CPM ou Conselho Escolar, que não conhecemos. Constituinte Escolar, Eleição de Diretor. As reuniões e o voto aparecem como formas de participação.</p>
<p>3- Através da direção, bilhetes, avisos, reuniões, conselho de classe, rádio, recados.</p>
<p>4- Uns acham certo, a maioria não concorda da forma como a gestão está acontecendo. (gritos, estupidez).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não conhecemos nada ou quase nada do Conselho Escolar, por isso achamos que ele não é atuante. Os que conhecem dizem que ajuda a organizar e cuidar de quem estraga a escola. <p>As mães acham democrático, porque a escola considera a participação da comunidade.</p>

FIGURA 13 – Gestão Democrática (administrativa, financeira e pedagógica). A comunidade tem algo a dizer.

Analisando a sistematização das discussões, percebe-se claramente o descontentamento com algumas atitudes individualistas e arbitrárias tomadas por parte da escola. Este debate já havia tomado um direcionamento no item anterior, quando havia entrado em discussão o **planejamento**


participativo, pois a **gestão democrática** está ligada diretamente a este enfoque.

A democracia começa a aparecer como conceito aglutinador das questões que envolvem a participação, o diálogo e exigem compromisso e coerência por parte de seus integrantes.

É possível perceber a denúncia declarada que a comunidade faz com relação a falta de comunicação e de participação da comunidade na gestão da escola, o que reforça a tese de que o compromisso com a mudança passa pelo compromisso e pela coerência das ações e dizeres de seus segmentos. Fica muito claro que a participação, através de um diálogo aberto em reuniões, encontros e assembléias é a proposta apresentada pelos grupos para superar as práticas arbitrárias e domesticadoras da escola.

Em determinados momentos foi possível perceber que muitos participantes acreditam realmente na teoria que separa os "afazeres" da escola, pois para Arroyo (2000), a fragmentação da categoria dos professores, entre especialistas e professores, reforça a idéia de que não podemos participar das decisões porque não temos formação para isso, o que coloca os pais, mães e funcionários e funcionárias ainda mais afastados dos momentos de tomada de posturas.

Parece que a comunidade escolar está disposta a rever este paradigma, o que direciona para a essência do fenômeno educacional que é o currículo.



RESPONDA CONSTITUINTE ESCOLAR

O termo currículo possui mais de 145 conceitos registrados. Para efeito deste estudo vamos considerar "currículo" **COMO TODAS AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO NA ESCOLA.** Partindo desse conceito responda juntamente com seus colegas, professores, pais e funcionários.

- 1) Como deve ser organizado o currículo na tua escola, de forma que o conhecimento seja integrado, articulado e respeite os diferentes tempos de aprendizagem?
- 2) E a avaliação, como deve ser, para que efetivamente avalie os conhecimentos e não seja instrumento de seleção e exclusão dos estudantes?
- 3) Como poderiam ser as aulas? De que forma você consegue aprender melhor?

TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82
DATA: 09-08-2000

- 1) Mudar o **relacionamento** entre os colegas. Os **conhecimentos** devem ser trabalhados **separadamente** (52)
 - Atividades com **participação** de todos
 - Respeito aos **diferentes tempos** de aprendizagem
 - Filmes sobre **Aids, drogas, sexo, trabalho**
 - Extensão para a **comunidade** – explicando o que aprenderam em aula
 - Acesso ao laboratório (**teoria x prática**)
 - Formar grupos de **teatro, música, aula de informática.**
 - **Conteúdos relacionados uns com os outros** (82)
 - **Elogiar e não apenas xingar**
 - Sala para **alunos repetentes** e com dificuldades ou aulas com **reforço**
 - **Diálogos** entre alunos e professores
 - Incentivar a **participação crítica**
 - Espaço para que os **alunos falem**
 - **Troca de conhecimento entre os colegas**

Técnicas agrícolas, domésticas... (parte diversificada)

<p>2) Constante, evitando a prova bimestral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação para os alunos com dificuldades, outras oportunidades para melhoria da aprendizagem - Avaliações em sala de aula, participação, interesse e respeito – várias atividades (temas) - Aulas com três períodos para pesquisa e avaliação – trabalhos em sala de aula - Respeito às diferenças - Prova de consulta – exige caderno em dia - Revisão antes das provas e provas relâmpago
<p>3) Explicar para toda a sala, atendendo individualmente os alunos com dificuldade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter mais aulas de artística, inglês, mesmo número de aulas para todas as matérias. - Trabalhos de pesquisa fora de aula - Trabalhos em grupo – avaliando o todo (erros x acertos) – Corrija os exercícios - Debates, seminários – polígrafo – seqüência do que eles vão ver. - Filmes como complementação - Educação mais tarde, dificuldade de ver - Realidade para dentro da sala de aula - Amizade entre alunos x alunos x professores - Diferentes modalidades esportivas
<p>TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ- A/B - 11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 09-08-2000</p>
<p>1- Participação de toda a comunidade, fazendo reuniões com os pais, professores e alunos, conhecer e estudar os tempos de aprendizagem</p>
<p>2-Provas, trabalho, caderno, comportamento, interesse, querem prova porque a avaliação diária é muito pior, continuamente pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano. Estudar muito para passar de ano, se errar muito não passa. Trabalho em grupo, jogos, avaliação diária, provas mais fáceis. Silêncio nas provas. Nota – comportamento – temas – testeinhos.</p>
<p>3-Ajudando quem sabe menos, respeitar a professora e os colegas, prestar atenção, estudando música, vídeo, brincadeiras, praticar algum lazer quem terminar, aulas práticas, trabalhos de campo, biblioteca, teoria x prática, laboratório, escrevendo e lendo muito, elogiando, explicar várias vezes a matéria, brincadeiras, jogos, em círculo, na sala, no pátio, folhas para temas.</p>

FIGURA 14 - Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos/ conhecimento. O que pensam e dizem os diversos segmentos da comunidade escolar.

Para realizar uma revisão de posturas e, conseqüentemente, atribuir às práticas curriculares uma consistência teórica, é importante observar algumas contradições encontradas no contexto que envolve a construção da PPP e a estruturação do RE.

Na contribuição da quinta série, turma 52, os "conhecimentos devem ser trabalhados separadamente", enquanto para a oitava série, turma 82, eles devem ser "relacionados entre si". Nestes posicionamentos podem ser percebidos a presença de fundamentos contraditórios, porém não antagônicos, pois a visão dialética de Freire sobre a complementariedade e o interacionismo dos opostos abre espaço para analisar estas contradições, como provocadoras de um processo em permanente reflexão e construção.

A idéia inadequada de que a implementação de modelos curriculares pode ser feita a revelia do conhecimento dos professores, professores, funcionários, funcionárias, pais, mães, alunos e alunas, vem contribuindo para o distanciamento da teoria e da prática, promovendo a implementação de "modismos" nas escolas e não de uma definição conceitual coerente com a realidade educacional brasileira.

Tal cenário pode ser explicado devido ao distanciamento entre as discussões teóricas feitas nos espaços destinados a formação de professores e professoras e ao dia-a-dia vivido por estes protagonistas na escola.

Em 1986, Domingues apresenta o estudo sobre "Interesses humanos e paradigmas curriculares", no qual já denunciava a escassez de uma teoria interrelacionada com a prática, pois

dizia que o paradigma "circular consensual" e "dinâmico dialógico" não haviam produzido trabalhos que traduzissem a "teoria em ação", concluindo que a complexidade e sofisticação dos conceitos afastam os professores e professoras destes paradigmas, fato que os encaminha para um provável fracasso.

Os termos destacados na síntese da discussão acerca do currículo carregam consigo uma miscelânea de conceitos, que trazem à tona a memória discursiva dos participantes deste processo, produzida pelas concepções que caracterizam estes paradigmas, provocando uma amálgama de propostas recheadas por conceitos que constituem os "entulhos" mencionados por Arroyo (2000).

As perguntas formuladas com a intenção de provocar o diálogo em torno dos temas como organização curricular, avaliação e metodologia de trabalho trouxeram, no primeiro bloco, conceitos progressistas e dialógicos, como "participação crítica", "troca de conhecimentos", "participação" e diversidade de temas para incorporar aos conteúdos escolares. Todavia, caem em uma prática centrada em controle técnico e epistemologicamente empirista.

Esta assertiva é endossada pelos estudos de Becker (1998), ao analisar "A epistemologia do professor: o cotidiano da escola", na qual demonstra que a maioria dos professores e

professoras, ao encaminhar o processo de aquisição do conhecimento ou processo de aprendizagem, apresentam basicamente três formas¹⁰: a empirista, a apriorista e a construtivista, salientando que:

a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e de que só em condições especiais o docente afasta-se dela- para buscar fundamentação na epistemologia apriorista- voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada. Muito raramente detectam-se momentos de verdadeira construção. (BECKER, 1996, p. 34)

A conclusão a qual chega Becker, após acompanhar o cotidiano da sala de aula nos dois níveis da escolaridade no Brasil, relaciona-se com a análise que Gimeno Sacristán (2000) apresenta sobre conexão existente entre as crenças epistemológicas dos professores e professoras e, os estilos pedagógicos que adotam. Ambos estão intimamente relacionados e demonstram a impregnação da postura "bancária", fundamentada no autoritarismo e na mera transmissão de conteúdos, que concebe o conhecimento como verdade acabada e não permite a emancipação do sujeito.

Esta alegação está presente no bloco de discussões sobre a avaliação no currículo porque os termos destacados evidenciaram a preocupação com a "prova". Ela, como termo-resumo de avaliação, vista como fim em si mesma, carregando as

¹⁰ Ler Becker, A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1998.

mais diversas nuances. "Querem prova porque a avaliação diária é muito pior", se "errar muito não passa", "provas mais fáceis", "silêncio nas provas", adequar a teoria com a prática e trazem como exemplo os "laboratórios", falam em "respeito às diferenças", mas sugerem "prova relâmpago".

Como entender esta realidade? Penso que a reflexão acerca destas práticas apenas estão começando e que na verdade não estão vinculadas a um início e a um término, na verdade é um processo contínuo que deve instaurar a reflexão-ação-reflexão permanentes.

Para que este processo adote uma forma de espiral, defendo junto a Arroyo (2000), Freire (2000a, 2001a, 2001b), Gimeno Sacristán; Péres Gomes (1998), entre outros a necessidade da apropriação da teoria por parte dos professores e professoras, porque as mudanças preconizadas pelas leis e pelos modelos curriculares só poderão ocorrer se eles se apropriarem da teoria que as sustentam e reverem os pressupostos que fundamentam a sua prática pedagógica.

No documento introdutório dos Padrões Curriculares Nacionais (PCNs), os técnicos responsáveis pela sua organização assumem com naturalidade a indefinição presente no cotidiano da escola, quando dizem que:

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. (PCNs, vol 1, 1997, p. 39)

Esta mescla de linhas pedagógicas é provocada pela apropriação desprovida de uma reflexão-ação-reflexão, que inclua a teoria e a prática construtiva destas tendências, endossadas por seus fundamentos conceituais. Compactuo da proposta de aplicar uma revisão reflexiva acerca da nossa prática, pois ela poderia evitar o domínio da visão pedagógica na qual se concebe que:

a ação vem depois que nossa mente souber o que fazer e porque fazer. Em realidade, na vida nossa de cada dia, e das crianças e adolescentes e até adultos aprendemos antes ou concomitantemente a fazer, a intervir do que a entender conceitual e mentalmente o que e por que estamos fazendo e intervindo. Matrizes pedagógicas diversas que temos o direito e o dever de conhecer como docentes-educadores e que poderão trazer outras sensibilidades à nossa docência. (Arroyo, 2000, p. 117)

As matrizes pedagógicas referidas por Arroyo (2000) extrapolam o conhecimento didático-pedagógico e vão até o convívio do cotidiano escolar, levando este autor aos pressupostos freireanos e a propor a necessidade de conhecer o "sub-solo comum da nossa humana docência", já que Freire vinha alertando para a necessidade de recuperar a humanidade perdida.

Expressões como: "explicar várias vezes a matéria", "atendendo individualmente", "mesmo número de aulas para todas

as matérias”, “respeito às diferenças”, podem ser relacionadas ao tema discutido a seguir, pois a **evasão e a repetência** são constantemente apontadas como as conseqüências maléficas do sistema educacional e sua organização.



RESPONDA CONSTITUINTE ESCOLAR

A **EVASÃO** e **REPETÊNCIA** tem sido um dos problemas da educação, onde constantemente temos nos perguntado onde está a falha. No aluno ou no sistema? Assim, no momento em que estamos construindo a nossa Proposta Política Pedagógica e o nosso Regimento Escolar, é importante parar para discutir.

- 1) Como vocês se posicionam frente a afirmações como estas:
- “ O aluno que repete o ano fica mais forte.”
 - “ Professor que passa todo mundo perde a autoridade.”
 - “ O estudante é sempre o culpado por sua reprovação, porque não estuda, é desinteressado,...”

2) As práticas de avaliação (instrumentos, relação professor-estudante,...) são as que mais reforçam a reprovação e a evasão . Como deve ser a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na escola, de forma a superar as situações de reprovação e evasão?

3) Que ações a escola pode desenvolver para superar as práticas que reforçam a reprovação e evasão?

TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82

DATA: 17-08-2000

1) Estabelecer o **diálogo**, centrar o processo na aprendizagem

- Interesse é importante, existem diferentes tipos de situação
- Culpa da evasão e da repetência: pais, alunos, professores, sistema, **fica mais forte – perde um ano de nova aprendizagem**

É importante exigir do aluno – cobri-lo para **participar** - chamar a família – orientar os pais com relação à importância de estudar.

Não deve repetir, mas se esforçar para acompanhar. Aulas de reforço.

- A autoridade aparece vinculada a reprovação.

2) Aumentar o **diálogo** entre os professores e alunos, proporcionar uma **nova oportunidade**, prova com consulta onde as respostas não estejam de forma direta no caderno, valorizar a **participação**, trabalho em grupo com **troca de idéias**, valorizar o dia-a-dia, pois três períodos seguidos é cansativo.

3) **Elogiar os alunos, sem excluí-los, procurar conversar, individualmente.**

<p>TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ-11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 17-08-2000</p>
<p>1- Não é bom rodar, porém para passar é preciso saber, o aluno que não estuda, não se interessa e fica brincando, é culpado da sua reprovação. Acreditam que o aluno que repete, pode aprender a ficar mais sério ou perder o interesse. Tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pela reprovação, os alunos não querem repetir o ano.</p>
<p>2- Acreditam que deve ser considerada a sua participação efetiva na aula, os alunos devem se esforçar mais e deve ter aula de reforço. Alguns concordam com a maneira que vêm sendo avaliados, porém consideram alguns métodos de avaliação responsáveis pelo afastamento dos alunos. A pré-escola já pensa que tem de vir todo o dia para a escola para aprender mais.</p>
<p>3- Merenda boa, recreio todos os dias, professor com capacidade profissional, aulas de reforço, ouvir os alunos, acionar o conselho tutelar, realizar outras provas, a escola participar mais da vida escolar, promover excursões. A pré-escola sugeriu que tivessem animais de verdade, como cachorros, gatos, papagaios, macacos etc. Também computador, máquinas de escrever, rádio na sala de aula, violão, gaita, microfone na sala e mais tempo na escola.</p>

FIGURA 15 - Evasão e repetência. Uma situação preocupante.

A relação dialética que existe entre os temas debatidos apontam a evasão e a repetência como conseqüências da estrutura educacional presente na escola, que aparece imersa em uma conjuntura maior da sociedade, pois além da evidência do diálogo e da participação no processo de aprendizagem, carregam nas suas sugestões para superação, a necessidade de "elogiar os alunos", "merenda boa", "recreio", "professor com capacidade profissional", "aulas de reforço", a construção de uma escola mais próxima da realidade.

Os altos índices de evasão e repetência, apontados no documento introdutório dos PCNs (1997), foram usados como justificativa para as proposições de novas modalidades de organização e avaliação escolar. As políticas públicas para a

educação e as políticas sociais estão emaranhadas, a merenda escolar pode ser considerada uma delas.

A referência de recreio todos os dias e a construção de espaços mais "agradáveis" e "reais" na escola apontam para o derrubar das barreiras que esta mesma escola construiu ao longo de sua história, sustentada por práticas descontextualizadas e provenientes de uma ideologia reprodutivista, que a vê como mero "aparelho ideológico" a serviço do estado.

Nestes termos, a avaliação vai se constituir como o objetivo final do processo educacional, ou seja, serve para excluir aqueles que não se enquadram ao modelo de sociedade vigente.

Nos colóquios escolares, circula a idéia de que "não pode mais reprovar ninguém", o aluno precisa passar de ano?; ou eu perguntaria se precisa aprender?



RESPONDA CONSTITUINTE ESCOLAR

A **AVALIAÇÃO** tem sido um dos problemas da educação, e constantemente temos nos perguntado onde está a falha. No aluno ou no sistema? Assim, no momento em que estamos construindo a nossa Proposta Política Pedagógica e o nosso Regimento Escolar, é importante parar para discutir.

1) As práticas apontadas abaixo refletem a avaliação do processo ensino-aprendizagem na tua escola?

“Recuperação paralela com preocupação de recuperar a nota e não o conteúdo.”

“A prova é considerada um instrumento que prevalece para a aprovação e reprovação do aluno.”

2) Como a avaliação pode tornar-se um instrumento para a construção do conhecimento na tua escola?

3) Que movimentos/ações são necessários para que isso ocorra no cotidiano da tua escola?

TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82

DATA: 23-08-2000

1) A responsabilidade da avaliação é do aluno e do sistema.

- Acreditam que deva ser **recuperada a nota e o conteúdo**, a prova continua prevalecendo, considerando que muitos alunos **não participam** durante as aulas.
- Existe a preocupação com a nota e com o aprender, mas **a nota prevalece**, porém acreditam que **a preocupação deve acontecer com a aprendizagem**. Os professores não estão mais levando unicamente a prova em consideração.
- Recuperação e **avaliação diária, ligação com o cotidiano**, a **recuperação paralela** pode basear o aluno, se oferecida em horário alterado.
- **Maior espaço para discussão e questionamento**.

A avaliação continua, na sala de aula, **conteúdo a conteúdo**. Recuperação em horário alternado. O **professor deve ter paciência** para explicar o conteúdo outra vez. E para cada conteúdo deve haver mais tempo para ser trabalhado em sala de aula.

O aluno deve ter **responsabilidade** na sala de aula, para questionar o professor no Assunto ainda não aprendido.

<p>2) Fazendo pesquisa, estudo no convívio com pessoas da comunidade, entrevistas, aulas práticas, debates dos conteúdos, pesquisa em sala de aula, tomada de consciência, participação para a melhoria das relações interpessoais, provas ocasionais, questionamentos pelo professor, dramatizações, redação, tarefas que provoquem a criatividade – até mesmo a partir de vídeos, pesquisar preços, valorização de caderno completo, nos temas e participação.</p> <p>Pequenas avaliações, avaliações do interesse individual do aluno. A Escola oportunizaria ao aluno uma biblioteca com uma variedade de livros, um laboratório equipado e espaço físico para os alunos se organizarem em grupos.</p> <p>Durante o semestre seriam estudados através de pesquisas de livros e textos, os conteúdos que devem ser desenvolvidos. O professor orientará uma avaliação para ele saber como está, (sem nota e sem conceito). O aluno será avaliado no final de cada semestre por conceitos, o aluno que não atingir o conceito irá para as aulas de reforço Fora do horário.</p>
<p>3) Despertar o interesse na aprendizagem, responsabilidade, vontade de aprender e colaboração desde a pré-escola. Deveria haver reprovação para quem não faz nada e nem se interessa em aprender, dependência para uma ou duas.</p> <p>Humanização na escola, um lugar prazeroso, menos cópia, espaço para a discussão e a tentativa das realizações, questionamentos.</p> <p>Professores trabalhando somente numa escola, com isso o professor tem mais interesse pela escola e pela educação dos seus alunos, e o aluno tem mais interesse, pois é acompanhado por professores mais conhecidos e competentes.</p>
<p>TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ-11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 23-08-2000</p>
<p>1- Na recuperação seja recuperado o conteúdo que não aprenderam, as quartas séries (42) pensa que as práticas não estão certas, que tudo que fazem na aula leva a passar ou não, eles acham que é para aprender e que tudo contribui para a aprovação (testes, trabalhos...), acreditam que têm que recuperar os conteúdos (aprender) e a nota seria consequência, acreditam que a prova ainda prevalece, no pré não tem prova, a professora tem que vê se a gente sabe e se não sabe tem que ensinar de novo até aprender, não precisa da prova para saber se o aluno sabe, se aprende também com os amigos e a família, têm que aprender na aula, consideram importante a recuperação paralela.</p>
<p>2- A prova é um instrumento para a construção do conhecimento, estudando, quando errar estudar novamente, fazer o aluno estudar, a prova vai construir os conhecimentos quando deixar de ser uma forma de passar ou rodar o aluno, fazer fichas de aprovação para ver se o aluno aprendeu, fazer sempre até aprender e a professora tem que ajudar, jogos e escrever bastante, vai sempre na escola, refazer quando errar.</p>
<p>3- Eles acreditam que o conhecimento já está sendo construído, silêncio, respeito a todos, tendo modos, prestando atenção, sendo educado, mudar a avaliação, fazer trabalhos, fazer pesquisas em outras escolas, mudar as leis da escola, trabalhos em grupo e colegas ajudando os outros, estudar até aprender.</p>

FIGURA 16 - Avaliação da prática educativa. As controvérsias entre o dizer e o fazer.

A participação e o diálogo mais uma vez aparecem como pressupostos de aprendizagem. Expressões como: "deve ser recuperada a nota e o conteúdo" trazem implícitas práticas escolares nas quais a preocupação sempre esteve voltada para a

nota, porém dizem que apesar do domínio da "nota", deve existir preocupação com a aprendizagem.

Os debates encaminham-se para o segundo questionamento de como devem ser as práticas, apontando "o espaço para discussão e questionamento" como alternativas para uma outra visão de avaliação. A "responsabilidade" para fazer questionamentos indica uma visão de compromisso e coerência.

Ao afirmarem que também se aprende com os amigos e a família os sujeitos-atores deixam transparecer um conceito mais amplo de aprendizagem e de currículo, que não aceita a escola fechada em si mesma e admite as influências culturais e sociais que forjam a sua imagem.

A sugestão de "debates" e de momentos que impliquem "participação", mais uma vez desencadeiam a presença do diálogo como um caminho para encontrar a coerência entre as práticas e os dizeres destes sujeitos, porque carregam consigo a necessidade de um compromisso com a aprendizagem e com a mudança, expressado em "mudar as leis da escola". Quem será que tem que fazer isto? Parece-me aqui que estes sujeitos começam a perceber-se como protagonistas e não mais como meros assistentes, alheios ao processo educacional.

Esta referência ganha maior significado quando recordamos

que a escola permanece encharcada pelo discurso da lei da reforma, nº 5692/71, que nos têm acompanhado tanto na nossa formação, enquanto profissionais, quanto na nossa prática pedagógica.

Sob este enfoque tecnicista, as Propostas político-pedagógicas das escolas sempre foram relegadas ao segundo plano. A ênfase recaiu sobre o Regimento Escolar, a importância de segui-lo e cumpri-lo, sem a preocupação com as reflexões em torno das práticas pedagógicas que, ano após ano, restringem-se à preocupação com o cumprimento do "programa" escolar, dos dias letivos e da avaliação. Esta última, muitas vezes, como a "arma" utilizada pelos professores para manter a "disciplina" dos seus alunos.

Com a intenção de ilustrar esta colocação, faço um breve relato de uma entre tantas experiências com as quais me defrontei neste período, enquanto professora e orientadora educacional. Certa feita, entro na sala da orientação e deparo-me com uma prova amassada. Em anexo havia um bilhete que dizia: "este aluno ao receber a prova, amassou-a e jogou-a no lixo, isto é uma falta de respeito, por isso ele ficará com zero". O que é importante destacar é que nesta prova havia uma nota, considerada baixa para os critérios avaliativos da professora e da escola, mas havia uma nota, que não poderia ser desconsiderada.

Junto a este fato, somam-se outros tantos, nos chamados "conselhos de classe", onde os professores se reuniam ao redor de uma mesa, munidos dos cadernos de chamada e um a um, os alunos iam sendo rotulados. Como é o fulano contigo? Comigo também, marca o nove, que no escore do parecer descritivo era para "conversar menos", marca também o sete, que era para "estudar mais", item marcado para todos os que tivessem uma nota inferior a cinqüenta e assim sucessivamente.

Na nossa escola, esta prática vem tentando ser superada pelos conselhos de classe participativos. Neles estão presentes os alunos, alunas, professoras, professores, supervisão e orientação educacional. Acontecem posteriormente ao pré-conselho, realizado pelos alunos com a professora conselheira, previamente escolhida pelos alunos e alunas, entre os docentes que trabalham com a sua turma. Os pareceres não são mais emitidos pelos professores e professoras, são auto-avaliações escritas pelos próprios alunos e alunas.

Entretanto, quando refletimos acerca das nossas práticas, foi possível observar um descomprometimento por parte de alunos, alunas e professores e professoras, que não estão atribuindo o valor às auto-avaliações, enfatizando a importância dos testes e provas e utilizando-os como alternativa para prender os alunos e alunas na aula.

O interessante é que fatos como estes, também estão presentes em nível universitário, quando se escuta dos colegas de ofício, que deixaram as apresentações e as avaliações para o último dia, "porque senão ninguém vem", ou quando alunos e alunas perguntam se podem faltar, pois se tiver "trabalho avaliativo" eles vêm.

Estes, entre outros tantos casos voltados para a avaliação, na verdade já têm encontrado eco nos trabalhos de Jussara Hoffman (1992, 1994, 1995, 1996) e Hamilton Werneck (2000), que têm trazido à baila situações referentes a este tema tão polêmico, que já possui até "mitos".

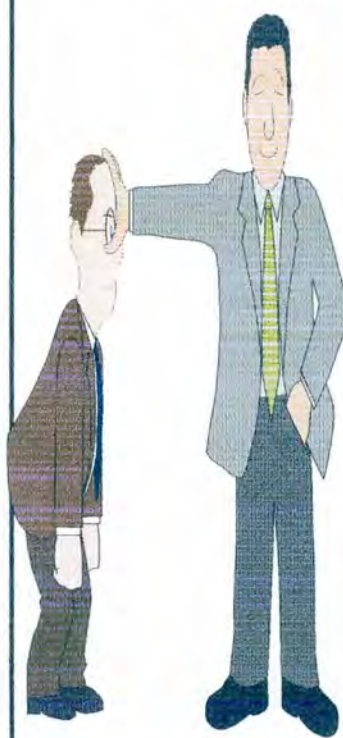
Assim, a avaliação acaba por se constituir em um dos enfoques que, até hoje, fazem parte das propostas político-pedagógicas e dos regimentos escolares, limitados a seguir os modelos previamente encaminhados às instituições. Modelos estes, que não contavam com a participação dos demais membros da escola. Eram organizados e preenchidos pelos supervisores, orientadores e diretores, pois para a maioria dos professores e professoras esta é uma responsabilidade da direção¹¹.

A preocupação com a "avaliação" em termos gerais ficou evidente na eleição dos temas, que além da avaliação da

¹¹ "Uma categoria fragmentada" é o título do capítulo 18, do Ofício de Mestre de Miguel Arroyo, onde ele discute esta dicotomia existente no ofício de mestre, que historicamente têm separado as práticas de professores e especialistas.

prática educativa, trouxe a baila estas discussões em outros momentos, apontando a necessidade de mudanças.

Para que esta necessidade se transforme em possibilidade é preciso realizar a discussão do tema que segue, porque para atingirmos outro patamar, dentro da realidade circundante da escola, é preciso equilibrar as relações de poder que a habitam.



RESPONDA

CONSTITUINTE ESCOLAR

As relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade, é mais um dos temas a serem discutidos na construção e organização da nossa Proposta Político Pedagógica. Assim, neste momento, é importante parar para discutir.

1)As práticas apontadas abaixo refletem as relações interpessoais na tua escola?

“ Professor propõe um trabalho para a turma, alguns alunos se negaram a seguir o proposto e o professor os ameaçou com zero.”

“ Atitudes autoritárias, críticas sem fundamentação, soluções no “grito”, atitudes isoladas sem debates e discussões.”

2) Destaque algumas atitudes, ou acontecimentos ocorridos na tua escola, que devam ser revistos e por quê?

3)Que movimentos/ações, podem ser contemplados na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar, para que as relações interpessoais dentro da escola sejam pautadas dentro do respeito, da dignidade e da unidade em torno de uma sociedade mais humana e solidária?

TURNO: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82
DATA: 25-09-2000

1) Sim, elas acontecem em situações semelhantes. **Não existe uma relação de respeito** entre os alunos, professores, funcionários, direção.
Ter mais união e mais consequência do que é a escola, e qual é o papel de todos na

<p>escola desenvolvendo assim um respeito mútuo. Entendendo o porquê das normas, para poder aceitá-las, caso contrário o aluno deverá ser punido. É importante que o professor converse, incentive, mostre o melhor para o aluno. Não ameçar, dando liberdade de escolha, se quer fazer ou não. Diálogo.</p>
<p>2) Castigos no recreio, só com acompanhamento, não tirar merenda, evitar tratamento diferenciado, evitar intromissões na vida pessoal, evitar humilhações, valorizar e incentivar os trabalhos, diálogo, mais liberdade para expor suas idéias, mais entendimento, mais amizade, tudo de forma recíproca.</p> <p>Banheiros fechados, atitudes de racismo, discriminação por vestuário. Respeito mútuo.</p>
<p>3) Deve haver mais diálogo e reuniões entre professores e alunos. Deve haver uma manifestação entre professores e alunos para encontrar soluções.</p>
<p>TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ-11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 17-08-2000</p>
<p>1- Na turma não aconteceu, mas em outra série já teve alunos com zero, mas porque não sabiam fazer. A professora grita porque os alunos bagunçam, é preciso haver respeito. As professoras gritam quando todos gritam.</p> <p>Já aconteceu do zero, mas chegaram à conclusão de que ele mereceu. Os gritos acontecem quando os professores cansam de chamar a atenção. Os alunos têm que fazer o que a professora pede. A professora ficou brava quando duas colegas quiseram colar, para aprender tem que obedecer.</p> <p>O aluno aprende mais quando a professora não grita, gritar dá dor de cabeça, deve conversar com eles, quando não consegue terminar, levar para casa para terminar (pré-escola).</p> <p>É preciso trabalhar em silêncio, às vezes a professora grita com quem conversa</p>
<p>2- Brigas com os colegas amigos e professores, ameaças de zero, gritos, fechamento do banheiro, roubos na sala de aula, não deixar sem recreio, o guarda tem que cuidar o recreio.</p> <p>A questão da pracinha, corte das árvores onde os passarinhos cantavam e da sombra, falta de material escolar.</p>
<p>3- Chance para fazer novamente os trabalhos, esforço por parte dos alunos, ajudar os professores. Confiança, colaboração, respeito, educação entre professores e alunos.</p> <p>Encaminhar para a direção quem não quer estudar, para estudar, parar de explicar o conteúdo e mandar para o conselho tutelar quem não quer estudar. Fazer reuniões freqüentes com os pais, alunos, professores, serventes, secretários e o guarda, para tomarem decisões e colocarem os assuntos em dia. Saber ouvir, todos aceitando sugestões para a escola ficar em ordem.</p> <p>Mais respeito, não brigar, conversar menos. Mais momentos de recreação no pátio, outros tipos de merenda. Participar mais das aulas e das reuniões, os pais devem acompanhar mais os filhos.</p>

Figura 17 - As relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade.

Na verdade o desequilíbrio existente nas relações de poder na escola, na sociedade, entre as pessoas, no trabalho, na família com a escola, na escola com a comunidade e com as demais esferas da sociedade está muito marcado pelo que Freire denominou de "humanidade perdida". Porque o quadro descrito na

síntese dos debates está carregado de ausência de respeito mútuo e uma grande falta de diálogo.

Ao mesmo tempo em que os sujeitos-atores demonstram a preocupação em conhecer "o porquê da regras" e propor a abertura do diálogo, admitem que sejam aplicados "castigos" e solicitam que os professores "evitem intromissão na vida pessoal" ou "humilhações".

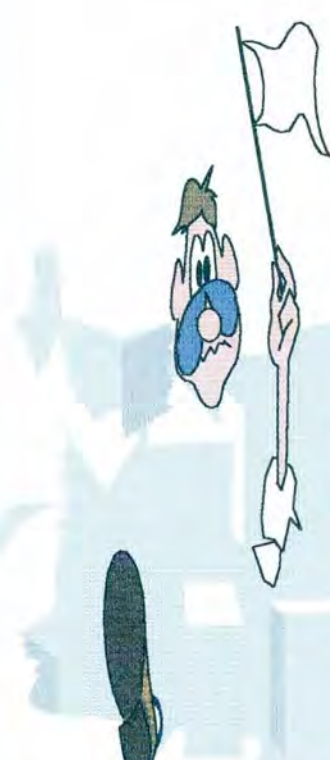
Entretanto, diante de tantas implicações, se permite vislumbrar a preocupação em fazer reuniões entre professores e alunos para "encontrar soluções" e apresentam mais uma vez o diálogo como uma possibilidade para promover câmbios.

Na seqüência das sistematizações, os pequenos dos anos iniciais e da pré-escola demonstram estarem preocupados com os gritos que invadem o silêncio das suas aulas e buscam ao mesmo tempo ordem, pois afinal eles pensam que "para aprender tem que obedecer".

Na mesma medida que querem encaminhar os "desinteressados" para o Conselho Tutelar e para a direção, retirando do professor o compromisso com o seu aluno ou aluna, propõem mais reuniões e defendem a importância da participação da família na escola.

Parece-me desafiante a convivência entre posicionamentos que em dados momentos adquirem características antagônicas, como o caso de admitir castigos, humilhações e gritos e propor diálogo em um sistema carregado de anti-diálogo.

Para construirmos esta escola como espaço público de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação é necessário muito mais do que propor, será necessário agir.



RESPONDA

CONSTITUINTE ESCOLAR

A ESCOLA, como espaço público de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação.

No momento em que estamos construindo a nossa Proposta Política Pedagógica e o nosso Regimento Escolar, é importante parar para discutir sobre o posicionamento que temos com relação a isto na escola.

- 1) Você, juntamente com toda a comunidade, elegeu o tema para ser aprofundado, então, pare para pensar o que ele significa para você?
- 2) As práticas apontadas abaixo refletem fatos que tem acontecido em nossa escola?
 - “ Papéis e lixos jogados pelo pátio.”
 - “ Empurrões nas filas e brigas no pátio da escola.”
 - “ Banheiros trancados devido a sua má utilização.”

Se estes fatos fazem parte do dia-a-dia de sua escola, ela está se caracterizando como um espaço de conhecimento, cultura, lazer e recreação?

- 3) Partindo destes fatos. O que você sugere que deve ser feito, para que possamos em nossa Proposta Pedagógica superar esta realidade, fazendo da escola este espaço que todos desejamos.

TURNOS: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82

DATA: 28-09-2000

1- Queremos uma escola onde os alunos tenham **liberdade**, Liberdade com **respeito mútuo** obedecendo as normas, Ter liberdade sadia, onde haja **debate, discussão e**

<p>diálogo. O aluno tem que ser consciente de que a escola é um lugar onde tem lazer e cultura. Onde o respeito exista entre os segmentos da comunidade escolar. Onde existam mais condições para pesquisar, recreação, como: futebol de areia, mais tempo para recreio, ter mais tempo de educação física.</p>
<p>2- Não é um espaço de recreação cultura e lazer, os alunos não tem vontade de colaborar com a escola, devido a maneira de serem tratados. Os alunos não devem pagar pelo aluno que aprontou no banheiro.</p>
<p>3- É preciso ter mais respeito, conscientização, punir responsáveis (se não punir não adianta), fazer limpar. Mais companheirismo, pensar antes de agir, diálogo, decisões em conjunto com os alunos. Auxiliar de disciplina, sair uma vez de cada turma para a merenda. De quinze em quinze dias, que todos os integrantes limpem a escola, assim aprendem a limpar. Que exista constantemente diálogo entre direção, professores e alunos antes de tomarem certas decisões. Ex. fechar as portas do banheiro, pois isto é autoritarismo, radicalismo e vivemos num país democrático onde ambas as partes devem ser ouvidas para posteriormente tomarem decisões. Deve haver mais responsabilidades e união, porque há ainda muita desunião entre professores, direção e alunos.</p>
<p>TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ-11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 28-09-2000</p>
<p>1- Queremos a escola como um espaço de todos onde se aprende, se brinca e troca conhecimentos. Queremos uma escola onde aconteçam reuniões, onde são trocadas idéias, como respeitar os colegas. Onde se converse com o aluno porque ele está errado.</p>
<p>2- Sim, acontece na escola e é importante rever e aprender a respeitar os outros. Buscar a conscientização.</p>
<p>3- Explicar os fatos antes de tomar atitudes sem consultar a comunidade (banheiro fechado, bebedouro...) Mais responsabilidade e assumir suas responsabilidades. Melhorar o espaço físico da escola(brinquedos, jogos educativos, pracinha cercada, casinha...). Buscar alguém para cuidar os banheiros.</p>

FIGURA 18 - Escola como espaço público de produção de conhecimento, cultura e lazer.

A análise e o aprofundamento dos temas escolhidos pela comunidade escolar aconteceram no decorrer do ano letivo e, portanto, contextualizados no cotidiano da escola. Faço esta referência para que se possa entender o clima de indignação que estava sendo vivenciado. A exemplo das colocações anteriores foi possível constatar o descontentamento dos alunos e professoras com atitudes arbitrarias e retrógradas do diretor da escola neste período.

Neste caso, em especial "alguém", que ninguém ficou sabendo exatamente quem era, durante o horário normal da manhã, defecou sobre o vaso sanitário. O diretor, depois de ameaçar em "fazer até mesmo o DNA do dito entulho", resolveu fechar os banheiros da escola, só abrindo no recreio, até que o culpado se manifestasse ou alguém o denunciasse. O que não aconteceu, que eu saiba, até hoje.

Tendo como tema transversal o ocorrido, os alunos e alunas começaram a questionar as atitudes do diretor e a propor espaços para debates, discussões e diálogo como possibilidades para superar ações que divagavam entre libertinagem e autoritarismo. Posto que Freire na Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa, publicado em 1996, retoma a necessidade dialética entre liberdade e autoridade, pois são complementares, uma sem a outra cai em seu oposto.

Neste mesmo tempo alunos e alunas, tanto dos anos iniciais como das séries finais, denotam a preocupação com a "conscientização", com a autonomia. Contudo ainda admitem a presença de uma pessoa para vigiar, para fazerem bem feito o que todos deveriam ser conscientes para fazer. Penso que aqui a proposta de "conhecer o porquê das regras" e deixar de agir de forma heterônoma, é a mais adequada.

É esta heteronomia que deverá ser superada nas discussões desencadeadas a partir do tema que segue, pois a educação ambiental só atingirá seus propósitos se os seres humanos forem cidadãos autônomos.

RESPOSTA

CONSTITUINTE ESCOLAR



A Educação Ambiental foi outro tema escolhido pela comunidade escolar.

No momento em que estamos construindo a nossa Proposta Política Pedagógica e o nosso Regimento Escolar, é importante parar para discutir sobre o posicionamento que temos com relação a natureza e ao ambiente em que vivemos.

1) Você, juntamente com toda a comunidade, elegeu o tema para ser aprofundado, então, pare para pensar o que ele significa para você? Por que o ambiente é uma preocupação?

2) Na semana passada discutimos algumas coisas relacionadas com a higiene da escola. Hoje estamos tendo uma visita de inspeção de saúde. Podemos relacionar estas ações ao nosso ambiente? Como?

3) Partindo da nossa realidade, e dos motivos que motivaram a escolha de vocês por este Tema. O que você sugere que deve ser feito, para que possamos em nossa Proposta Pedagógica, encontrar alternativas para promover a tomada de consciência de todos com relação ao meio ambiente.

TURNOS: MANHÃ TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82

DATA: 05-10-2000

1- Porque é nele onde vivemos 24 horas por dia, por isso devemos cuidado e **respeito**. Ele é nosso ambiente, ele é nossa vida e devemos mudar a nós, para podermos mudar o mundo. **Mudamos o mundo, tomando consciência e tomando atitude coerentes.**

2- Sim, a higiene é fundamental para o nosso meio-ambiente, começa no nosso corpo e se estende para todo o "mundo". O lixo se relaciona com a saúde, quando se acumula provoca doenças. Existe **preocupação com o bem estar das pessoas e com o ambiente saudável.**

3- Cada um fazer a sua parte, **tomar consciência**, cuidar o meio ambiente, através de:

palestras, vídeos, **debates**, pesquisas, campanhas, todos os professores esclarecendo sobre o assunto, cuidar da sala de aula, continuar a inspeção de saúde, trabalhar textos, plantar árvores, não jogar lixo no chão, reciclar o lixo, propagandas, cartazes, folhetos, ser exemplo para os outros.

TURNO: TARDE TURMAS: PRÉ-11/12/21/22/31/32/41/42 DATA: 05-10-2000

1- Porque **ele faz parte da nossa vida**, precisamos de ar puro, água boa, comida limpa. Ele é bonito e ajuda na nossa saúde, devemos cuidar: das flores, árvores, do pátio da casa e da escola, dos rios... Os lixos acumulados trazem doenças, a limpeza e a ordem é importante porque senão juntam moscas.

2- Em um ambiente limpo há mais saúde, devemos cuidar do nosso corpo e dos nossos animais para não transmitir doenças, recolher o lixo ao redor da casa, para não morremos e para o **meio ambiente ser melhor**. O papel das mães é muito importante.


3- Colocar lixeiras, fazer cartazes, colocar o lixo no lugar certo, não fazer xixi em qualquer lugar, fazer cobranças, grupos de alunos para fazer a limpeza. Plantar mais árvores e flores, palestras, evitar queimadas, fazer palestras, **enfim ter mais respeito pelo lugar em que estamos**.

FIGURA 19 - Educação Ambiental. Em busca de cidadania.

"Mudamos o mundo tomando consciência e tomando atitudes coerentes", esta expressão utilizada pelos participantes dos debates pode ser traduzida nos pressupostos democráticos que emergiram claramente durante toda esta caminhada: participação, diálogo, compromisso e coerência. Esta busca de conscientização por meio da participação em debates, campanhas, palestras, cursos, eventos apresenta a preocupação em estar no mundo de braços abertos, pois como eles disseram: "ele faz parte da nossa vida" e por conseguinte nós somos parte dele.

A apresentação dos chamados temas transversais na educação, assim como a mídia, trouxeram oficialmente para os currículos escolares a possibilidade de abrir as portas e as janelas das escolas para o mundo que existe além das suas quatro paredes. Espero que este seja um avanço.

No entanto, não basta que sejam estabelecidas discussões sobre os temas, é preciso mergulhar no âmago das concepções que trazemos da nossa construção, enquanto sujeitos, para podermos almejar mudanças consistentes e não mero modismo. Sobre este enfoque, trago para análise a falas sobre processo ensino-aprendizagem. Afinal, segundo Freire (1999c), "educar é uma especificidade humana", pois os homens são os únicos que ensinam intencionalmente os seus semelhantes.



RESPONDA CONSTITUINTE ESCOLAR

O Processo ensino-aprendizagem foi outro tema escolhido pela comunidade escolar

No momento em que estamos construindo a nossa Proposta Política Pedagógica e o nosso Regimento Escolar, é importante parar para pensar de que forma aprendemos.

- 1) O que é aprender para você?
- 2) Como você acredita que aprende? Cite alguns exemplos de maneiras que você aprende.
- 3) De que maneira você pensa que deveriam ser as aulas para que você aprendesse, não esquecesse e pudesse aplicar os seus conhecimentos na sua vida

**TURNO: NOITE TURMAS: 51/52/61/62/71/72/81/82/PRÉ-11/12/21/22/31/32/41/42 e EJA
DATA: 23-10-2000 SEMINÁRIO DE DISCUSSÃO CTG ITAQUATIÁ – DIVIDIDO EM CINCO GRUPOS**

1) Grupo 1- O que se aprende no dia-a-dia e na vida; tudo o que é **vivenciado; aprender é viver; aprender é ser motivado para aprender; se tem vocação aprende**; aprender é necessário para realizar algo; **aprendendo com os outros**; realizando se aprende; a construção do conhecimento com objetivos a serem alcançados durante a vida.
Grupo 2- Conhecer coisas novas; estamos sempre aprendendo; capacidade para aprender;

gravar alguma coisa; prestar atenção nas coisas; se interessar pelas coisas; ter noção; dominar algo novo; entender.

Grupo 3 – Saber ler e escrever; tomar conhecimento da situação; mudança de atitude; **adquirir** conhecimento; desenvolver o raciocínio; **domínio** do conhecimento.

Grupo 4 – Prestar atenção nas aulas; **memorizar**; ter educação; respeitar os professores; **saber fazer**; é **participação**; adquirir e saber transmitir conhecimentos; respeitar os pais e professores e todas as pessoas; saber conviver socialmente.

Grupo 5 – Conhecer coisas novas; na realidade estamos sempre aprendendo; é uma capacidade de compreender; **gravar na memória**; ter atenção nas coisas; ter interesse pelas coisas; ter noção; **dominar** algo novo; entender.

2) Grupo 1 – Aprende-se fazendo, por amor; porém temos capacidade de aprender aquilo que não gostamos, mas não realizaremos com plenitude, não nos realizando como pessoas. EX. Um representante do grupo foi forçado a estudar até o 2º grau, desistiu no 3º grau e sente-se realizado com o que faz, porque aprendeu tudo o que poderia aprender com seu esforço (continua aprendendo) através do seu próprio esforço. Aprender através do fazer, de observar tudo o que nos cerca e que realmente nos interessa.

Grupo 2 – **Ouvindo**; lendo; olhando; escrevendo; se comunicando com os outros; atenção no tema, interpretando; **tendo atenção e interesse**, experimentando, **praticando**, concentração no assunto; visualizar; para aprender construímos o conhecimento.

Grupo 3 – Através da leitura; **vídeo**; praticar concretamente, exercitando, **ouvindo**; aulas práticas; ensaio e erro.

Grupo 4 – **Estudando, praticando**; prestando a atenção ou vendo; **observando**;; **dedicando-se o máximo possível; na convivência com as pessoas de mais idade e do meio em que vive; diariamente; a todo o momento. Aulas técnicas(com atividades práticas) na escola, trabalhos em grupo; pesquisas; meios de comunicação.**

Grupo 5 – **Ouvindo**; lendo; escrevendo; olhando; escrevendo; se comunicando com os outros; tendo atenção pela tema; interpretando; **ter interesse**; experimentar, praticar, ter concentração, visualizar; temos que construir o conhecimento.

3) Grupo 1 – Ter mais respeito e carinho uns com os outros; respeitando a idade e integridade física e moral, ensinar através do diálogo; ensinar através das explicações e práticas; mais diálogo e participação de pais, alunos e professores, além da teoria e da prática é importante o esforço individual.

Grupo 2 – Muitas explicações; o tempo de aula teria que ser maior, com mais pesquisa; as explicações teriam que ser mais vagarosas; mais recursos, mais tecnologia; **aulas mais práticas.**

Grupo 3 – **Teoria aliada a prática; conhecimentos variados; pesquisas aplicadas no cotidiano.**

Grupo 4 – **Mais trabalhos práticos; temas de casa; diálogo e conversação professor X aluno; conteúdos relacionados com o meio em que vivem os alunos; mais silêncio por parte dos alunos; temas relacionados com a adolescência;** técnicas dinâmicas e aulas motivadoras; escolas com mais recursos didáticos; **a escola deveria ter regras rígidas com alunos que não sabem se portar em aula, objetivando a autoridade do professor.**

Grupo 5 – As aulas deveriam ter: mais explicações; o tempo de aula maior; mais pesquisa; mais devagar nas explicações; **maior recursos, maior tecnologia; aulas práticas.**

FIGURA 20 – Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade. Analisando as concepções.

O questionamento sobre o que é aprender trouxe para análise concepções como: “aprender é viver”; “aprender é ser motivado

para aprender"; "se tem vocação aprende"; "aprendendo com os outros"; "gravar alguma coisa"; "prestar atenção nas coisas"; "se interessar pelas coisas"; "adquirir conhecimento"; "desenvolver o raciocínio"; "domínio do conhecimento"; "memorizar"; "saber fazer"; "é participação"; "é uma capacidade de compreender"; "gravar na memória"; entre outras.

Um diálogo mais profundo com estas colocações desvela a inexistência de uma postura epistemológica definida entre os participantes da comunidade escolar. Na verdade, apresenta uma grande confusão com relação ao "aprender" que está sendo caracterizado sob diversos aspectos, exigindo uma reflexão teórica sobre algumas destas expressões.

Ao dizer que "prestar atenção nas aulas", "memorizar", "adquirir e saber transmitir conhecimentos" e "ter domínio de conhecimentos", é aprender, percebemos o quanto as estruturas do conhecimento são impostas pelo objeto (conhecimento), como algo a ser aceito e não questionado, onde o sujeito não age, é um ser que deve preocupar-se apenas em memorizar o conhecimento, como algo estático, acabado. Esta visão de aprendizagem está ligada ao empirismo:

numa concepção segundo a qual o conhecimento é adquirido pelos sentidos e decalcados na mente, concebida como tábula rasa. Epistemologicamente, caracteriza-se, o modelo empirista pela unidirecionalidade nas relações

sujeito - objeto: e admitida como determinante a interferência do objeto sobre o sujeito e não o contrário. O sujeito é passivo, a atividade é propriedade do objeto; este é constituído, sob o ponto de vista sociológico, pelo meio social que, por sua vez, subsume o meio físico. Nas relações de ensino e aprendizagem escolares, dificilmente as coisas acontecem com a radicalidade própria do empirismo aqui descrito, isto é, na sua forma pura. (Becker, 1998, p. 99)

Percebe-se aqui o quanto o empirismo está presente nas relações escolares, na ênfase dada ao conhecimento, como algo a ser assimilado, memorizado, adquirido, transmitido, vendo o aluno como "tábula rasa", pronto a ser preenchido, desconsiderando a sua realidade, os conhecimentos pertinentes a sua realidade. Na verdade, observa-se o destaque atribuído ao treinamento, "pelo qual o aluno é pressionado (disciplina) continuamente a resolver problemas que não são seus e a executar ações que não lhe dizem respeito." (Becker, 1993, p. 50)

O apriorismo não apareceu de forma explícita nas colocações realizadas pela comunidade, neste momento de discussão. Apesar de, por diversas vezes, as considerações referentes a "maturidade", ao "estalo" para aprender a ler e escrever, a "já nascer pronto" e tantas outras falas terem percorrido os corredores da escola durante anos. Todavia, tais afirmações não podem deixar de ser consideradas, tendo em vista que elas permeiam a prática docente, fortalecendo os dogmas em torno das justificativas encontradas para a não aprendizagem. Tais justificativas corroboram com o descaso e o abandono de muitos

alunos, que são deixados de lado em nome de uma prática que me diz que eu tenho que "ir adiante com o conteúdo, porque os outros não podem se atrasar por causa de dois ou três".

Buscando vislumbrar uma caminhada para a transformação destas práticas, sustentadas por uma teoria empirista e apriorista que vêm impregnando o discurso da sociedade, o construtivismo se apresenta como um modelo epistemológico, que aliado ao modelo pedagógico relacional (Becker, 1993), pode provocar uma reflexão acerca do determinismo presente nos dois modelos anteriores, que encaram a prática pedagógica como diretiva e não-diretiva. Práticas estas que não consideram a ação do sujeito, como um processo de interação, que é particular.

É sob este último enfoque que passo a dialogar com as considerações presentes nos depoimentos, como: "participar"; "desenvolver o raciocínio", "interagir conhecimentos" e a "mudança de atitudes", pois estes permitem vislumbrar uma preocupação com a ação do sujeito, onde sua interação com o objeto é uma constante, buscando respaldo:

na concepção piagetiana (onde) o conhecimento não se transmite, constrói-se. Esta construção ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto- ou meio físico e social - e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito. O conhecimento dá-se pela interação ou pelas trocas do organismo com o meio. A ação do sujeito sobre o objeto é entendida como ação assimiladora que transforma o objeto. As repercussões desta ação, ou ação de retorno do objeto sobre o sujeito, enquanto implicam

uma ação transformadora do sujeito sobre si mesmo ou sobre seus esquemas de ação/operação são entendidas como ação acomodadora. Assimilação é a ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo. O desenvolvimento, e por extensão a aprendizagem, deve ser entendido, para Piaget, como resultante deste jogo combinado da adaptação e da organização, e jamais como uma ação unilateral do objeto (meio físico e social) sobre o sujeito. (Becker, 1998, p. 61)

O "conviver socialmente", citado nos depoimentos, deve ser entendido como a ação do sujeito sobre o meio físico e social e não uma mera "acomodação", na linguagem freireana, na qual ele torna-se passivo, simplesmente acrítico e ingenuamente a serviço da ideologia dominante, que duvida da autonomia, da utopia, da mudança e da transformação.

Esta reflexão me leva a admitir a carência de argumentos das proposta empirista e apriorista, sendo que configura-se como a alternativa mais lógica, aceitar que a inteligência é construída ao longo do desenvolvimento humano, que além da herança genética e do ambiente, outros fatores contribuem para o desenvolvimento da inteligência. Como fatores, Piaget destaca: o desenvolvimento do sistema nervoso, o papel da experiência do indivíduo, a transmissão social e a equilibração, o que, segundo ele, deve ser valorizado de acordo com as relações que cada sujeito estabelece com o meio. (Delval, 1998)

A segunda pergunta, trouxe consigo respostas que, para

aprofundar um pouco mais a análise, irei dividi-las em três grupos.

O primeiro, referente ao empenho individual, onde: "estudando"; "praticando"; "tendo atenção e interesse"; "ouvindo"; "observando"; "dedicando-se o máximo possível"; surgem como respostas voltadas para o educando, que na maioria das vezes "não aprende porque não quer", pois "quem se interessa, sempre vai muito bem". Tais considerações reforçam a postura do professor que tem como perfil de aluno ideal aquele que tem boas notas e, preferencialmente, não questiona em sala de aula, pois temos percebido que os próprios colegas de classe os ridicularizam, que aos olhos dos desinformados fazem uma pergunta "idiota".

No segundo grupo, a referência ao meio, como uma alternativa para aprendizagem, traz consigo depoimentos como: "na convivência com as pessoas de mais idade e do meio em que vive diariamente"; "a todo momento"; o que pode reportar para uma visão simplória da determinação do meio, que é reforçada no terceiro grupo, quando a ênfase recai sobre as técnicas e recursos, como alternativa para sanar os problemas de aprendizagem.

Estas idéias que estão, até hoje, presentes na prática escolar, transferem, exclusivamente para a metodologia a

responsabilidade da aprendizagem. Fato este designado como a herança da reforma de 1º e 2º graus, lei nº 5692/71, o "entulho" ao qual se refere Arroyo (2000).

Assim, declarações como: "através de aulas técnicas (com atividades práticas)", "na escola"; "trabalhos em grupo"; "pesquisas"; "meios de comunicação"; "leitura"; "vídeo"; "praticar concretamente", "exercitando"; corroboram para tais entendimentos. No qual o desenvolvimento intelectual não leva em consideração o respeito recíproco, a cooperação, a solidariedade e muito menos a qualidade das relações interpessoais.

Analisando estas colocações, percebe-se o quanto o "interesse", considerado pelos curriculistas como uma das influências marcantes da psicologia, na construção dos currículos escolares, está subentendido. O que fica mais nítido, quando as declarações referem-se à prática, à dedicação, em aulas que busquem provocar o interesse do aluno. Diante disto, surge a necessidade de estabelecer as diferentes conotações que assume, pois:

o interesse é entendido pelo empirismo como produzido por estimulação, enquanto que para Piaget ele faz parte da dimensão da própria estrutura. A vivência é o processo pelo qual o aluno submete-se a determinada estimulação constituindo a experiência no sentido empirista, enquanto, para Piaget, experiência é ação e abstração a partir desta ação e da coordenação das ações. "Interesse" e "vivência" são conceitos fortes num contexto epistemológico empirista. No contexto

interacionista piagetiano, apesar da importância que possam ter, sua ressonância diluiu-se. (Becker, 1998, p. 145-146)

É necessário fazer esta distinção entre as concepções empirista e piagetiana, para que possamos estabelecer a diferença entre elas, pois, enquanto a primeira está preocupada com o estímulo isolado, mas indispensável para ela, a segunda não deixa de atribuir-lhe valor, porém diluiu-se no conjunto das ações que vão se constituindo em esquemas que, por sua vez, são resultado das assimilações anteriores, "assim como toda assimilação é a incorporação de um objeto num esquema anterior, já formado ou em construção". (Becker, 1997, p. 34)

A terceira pergunta, conectada diretamente à questão da organização do currículo escolar na sala de aula, na prática e na postura do professor, bem como na superação das dificuldades de aprendizagem que devem ser eliminadas, mediante uma mudança nas práticas escolares. As sugestões apresentadas foram: "mais trabalhos práticos"; "temas de casa"; "diálogo e conversação- professor X aluno"; "conteúdo relacionado com o meio em que vivem os alunos"; "mais silêncio por parte dos alunos"; "temas relacionados com a adolescência"; "técnicas dinâmicas e aulas motivadoras"; "escolas com mais recursos didáticos"; "as escolas deveriam ter regras mais rígidas com alunos que não sabem se portar em

aula, objetivando a autoridade do professor"; "teoria aplicada à prática"; "conhecimentos variados" e "pesquisas aplicáveis ao cotidiano".

Junto a estes pressupostos cabe destacar algumas falas que demonstram a incoerência reinante na prática escolar, pois ao mesmo tempo em que propõem: "o diálogo e conversação-professor X aluno", sugerem "regras mais rígidas com alunos que não sabem se portar em aula, objetivando a autoridade do professor".

A reflexão gira em torno deste diálogo, preconizado por Freire (1999a) como aquele que comunica, que une os seus dois pólos, com amor, esperança, fé um no outro, provocando a instalação da relação de simpatia entre professor e aluno, estabelecendo, assim, a comunicação entre ambos.

Com base nesta conceituação de diálogo, poderá haver espaço para regras mais rígidas, com o intuito de preservar a autoridade do professor? Será que um professor que preconiza este diálogo, necessita de artifícios para manter a sua autoridade?

Procurando respaldo teórico, estabeleço uma correlação entre Piaget e Freire. É possível dizer que tanto um, quanto o outro, rejeitam a heteronomia. O primeiro dedicou a sua obra à

defesa da autonomia da construção do conhecimento pelo sujeito, enquanto o segundo dedicou seus esforços pedagógicos em defesa da autonomia dos oprimidos e, ambos apontaram a conscientização e a auto-reflexão como condições importantes para traçar este caminho. Autonomia que fica colocada à parte, quando a heteronomia preconizada por estas regras mais rígidas, que não são as dos estudantes, reforçam uma postura passiva e não dialógica.

É neste ponto, que a tomada de consciência, incentivada pelo diálogo, pela interação social e pela coordenação de perspectivas que nos levem à colaboração, acaba por derrubar as propostas de regras rígidas, promovendo assim a crítica da "disciplina policialesca e construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo na aprendizagem". (Becker, 1994, p. 94)

As "técnicas dinâmicas"; "aulas motivadoras" e "escolas com mais recursos didáticos" aparecem como solução para eliminar as dificuldades de aprendizagem. O que destaca a influência do tecnicismo, na teoria empirista centrada no estímulo-resposta, na técnica pela técnica.

Vislumbra-se a necessidade de construir junto aos diversos segmentos da escola uma mirada mais profunda, que permita ampliar a visão epistemológica, para perceber que:

a construção do conhecimento é mediada por um interminável encadeamento de componentes sócio afetivos. Somente numa sala de aula construída progressivamente dentro de um modelo interacionista, superando passo a passo os modelos empirista e aprioristas, torna-se possível superar toda a forma de dificuldade de aprendizagem - exceto, obviamente, as que remetem a problemas orgânicos. (Becker,1998, p. 124)

Este debate entre interacionismo, empirismo e apriorismo é por demais instigante e indispensável para entender como as pessoas aprendem, pois o dia-a-dia da escola está impregnado de conceitos desprovidos de fundamentos teóricos, que devem ser derrubados em discussões mais profundas, que possibilitem entender de que forma o conhecimento humano se constitui.

Uma definição mais apurada poderá dar conta de todas estas nuances, provocando a busca de alternativas para a superação das dificuldades de aprendizagem e das conseqüências por elas trazidas.

Retomando as colocações feitas pelos diversos segmentos da comunidade escolar, percebe-se que a visão empirista de que o conhecimento está exclusivamente no meio, leva-nos à constatação de que os problemas de aprendizagem ocorrem devido à "observação inadequada das condições externas", propondo então a mudança das condições externas, como se técnicas dinâmicas, aulas motivadoras e recursos didáticos sejam suficientes para resolver os problemas de aprendizagem.

Para resolver estes problemas, os aprioristas propõem a mudança das condições internas, pois acreditam que a aprendizagem decorre de um processo interno próprio do sujeito, que se organiza inadequadamente.

Já, Piaget defende a mudança das "relações entre as condições externas e internas", como alternativa para vencer as falhas de aprendizagem, pois o "aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá um conhecimento novo se ele agir e problematizar a sua ação". (Becker, 1994, p. 92)

Estas ponderações reportam à prática do professor, que ao não possuir clareza teórica, insiste na importância do ensinar dissociando da aprendizagem. Esta colocação nos leva à ponderação feita por Becker, ao dizer que:

A aprendizagem escolar foi transformada num grande processo de treinamento pelo qual o aluno é pressionado (disciplina) continuamente a resolver problemas que não são seus e executar ações que não lhes dizem respeito. A avaliação escolar, complementar desse processo, afere se o aluno resolveu problemas do professor e executou as ações para as quais não nutre qualquer gosto. O processo de aprendizagem escolar não passa de um grande processo de alienação; processo este eficiente e eficaz na medida em que dispõe dos instrumentos para levá-los avante e, sobretudo, dispõe de todo o tempo do mundo. (1993, p. 50)

É importante reforçar que não há a intenção de encontrar um culpado para a "alienação" do processo de aprendizagem escolar. Na verdade, vislumbra-se em algumas propostas como:

"conteúdo relacionado com o meio"; "temas relacionados com a adolescência"; "teoria aplicada à prática"; "conhecimentos diversificados" e "pesquisas aplicáveis ao cotidiano"; que surgiram, nos encontros de discussão, como alternativas capazes de provocar as ações de segundo grau, destacadas por Piaget, pois na verdade:

O criador da epistemologia genética tem em mira não esta ação prática, ou de primeiro grau, mas a ação de segundo grau, ou de segunda potência. Isto é, a ação sobre esta ação de primeiro grau. A ação de primeiro grau serve de apoio (porter sur = apoiar-se sobre) à ação de segundo grau, isto é, a abstração ou tomada de consciência. Esta ação de segundo grau é a ação eminentemente e progressivamente endógena; uma ação que tende a uma progressiva interiorização. (Becker, 1993, p. 47)

Acredito que esta progressiva interiorização é que poderá provocar a transformação da realidade educacional atual, onde todos estejam buscando uma coerência no seu fazer pedagógico, pois, como diz Freire(1999b), é diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos, que poderemos encontrar esta coerência e assumir o nosso "quefazer" com dignidade e comprometimento.

Este comprometimento só poderá acontecer, se os sujeitos envolvidos no processo educacional participarem de forma ativa da construção curricular. O que poderá promover a sua "tomada de consciência", decorrente do diálogo entre as contradições que permeiam seu desenvolvimento.

Cabe registrar uma das características marcantes dentro das escolas, que está voltada para a formação dos professores que participaram destas discussões. No primeiro grupo, a partir da 5ª série, as professoras e os professores na sua maioria são licenciados em português, história, geografia, matemática, etc., a maior parte, sem formação de magistério em outro nível; no segundo grupo, são todas professoras com magistério em nível médio, com formação em nível superior, na maioria em pedagogia.

A partir da sistematização dos debates sobre os temas eleitos pela comunidade escolar, a figura 21 busca demonstrar a interação dialética existente entre eles, usando como categoria de análise os pressupostos democráticos: participação, diálogo, compromisso e coerência.

PROCESSO DE INTERAÇÃO DIALÉTICA DOS TEMAS ELEITOS PELA COMUNIDADE ESCOLAR
A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DEMOCRÁTICOS: PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO, COMPROMISSO E COERÊNCIA

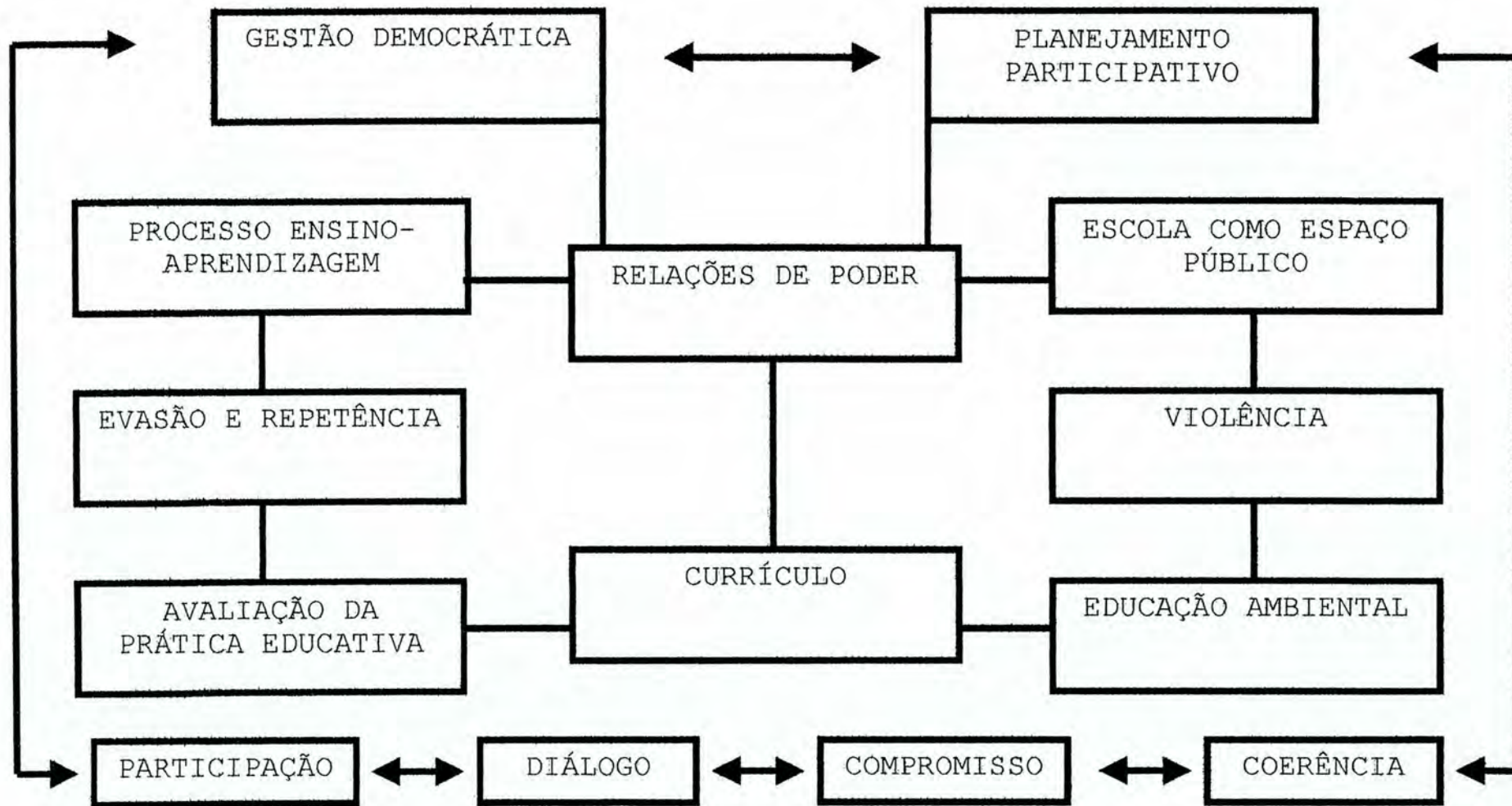


Figura 21 Processo de interação dialética dos temas eleitos pela comunidade escolar a partir dos pressupostos democráticos: participação, diálogo, compromisso e coerência

2.2.1 Os pressupostos democráticos: participação, compromisso, diálogo e coerência.

Conforme venho destacando, não podemos falar de democracia sem falar de participação, que para Beltrán Llavrador (1998) é uma necessidade inevitável, cuja definição etmológica é "tomar parte em" ou "tomar parte de", o que sugere imediatamente à pergunta: quem são os que querem participar e em que participar ou fazer parte de que?

Estas questões são formuladas permanentemente, considerando que para participar, é preciso que os sujeitos assumam uma postura, que pode implicar em um compromisso ou em uma mera atuação desprovida de autonomia, como é o caso das eleições brasileiras, que ao adotar o voto obrigatório, em uma estrutura política partidária sem vínculo, afetam a possibilidade de uma opção consciente diante da responsabilidade cidadã.

O conceito de participação incorporado ao de democracia¹² leva à reflexão do papel da escola e dos professores, diante da urgência de democratizar a escola e conseqüentemente os cidadãos que passam por ela, remetendo-nos para o que Beltrán

¹² O conceito de democracia mereceu um maior destaque no capítulo III deste estudo.

Llavrador (1998, P. 38) vai chamar de responsabilidade dos professores para com a democracia, enfatizando que é preciso "usar de las instituciones educativas y de nuestra posición en las mismas para generar un público democrático capaz de actuar como regulador del poder de los expertos." O que nas palavras de Freire (2000b, p.49) significa que "todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática."

Neste ponto a participação remete ao compromisso, pois ao assumir-se como sujeito político, o educador ou educadora está desnudando-se da suposta neutralidade que sempre lhe foi atribuída. Assumir esta postura política não significa o "ensinar certo" ou "ensinar errado", a favor de este ou aquele partido político, mas sim adotar uma postura coerente com o discurso que profere, pois "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 1999c, p. 38).

Quando faço alusão ao exemplo do professor ou professora, remeto-me mais uma vez à questão da participação porque dizer que ela é importante parece fácil, mas, transformá-la em prática, é diferente.

Existem alguns professores e professoras que dizem provocar a participação de seus alunos e alunas, porém ela está vinculada aos momentos determinados por eles e

preferencialmente para as manifestações que tenham a ver com o conteúdo em estudo e com as diretrizes que estes tenham estabelecido, ou seja, os alunos e alunas são limitados a dizer o que o professor ou a professora querem ouvir, do contrário recebem os rótulos mais variados: mal-educados, agitadores, indisciplinados, etc.

Então, volta a pergunta em torno do conceito de participação, que para Freire (2000b, p. 75) é estar presente na História e não simplesmente nela representado, o que implica participar "das decisões e não só do fazer já programado."

Agora, cabe pensar como tornar esta participação mais democrática? Como promover a oportunidade real de participação aos diversos segmentos da escola? Estas questões merecem uma reflexão mais profunda pois, segundo Beltrán Llavrador (1998, p. 45), é preciso "dotar de mayor transparencia a tales relaciones", isto é, estabelecer um diálogo que se configure como o encontro de homens e mulheres para serem mais, que reconheçam que para dialogar é preciso sentir-se participante, é preciso ter humildade, pois "se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles." (FREIRE, 1999e, p. 81)

Sentir-se participante é o mesmo que sentir-se sujeito do grupo, como alguém que tem alguma coisa a dizer, para isso a criação de espaços consultivos e deliberativos, ao redor de questões pelas quais todos se sintam afetados e interessados, surge como uma alternativa para promover o envolvimento dos participantes nas decisões.

A construção da PPP e do RE, baseada nesta metodologia, poderá vir a legitimar a prática curricular da escola, não por se tratar de documentos que devem ser cumpridos por força de lei, mas como o conjunto de intenções de uma comunidade que busca assumir uma cara mais alegre, mais solidária, mais humana, menos excludente, mais tolerante¹³ e comprometida com a sua realidade, desencadeando uma prática curricular que promova a democracia.

Parafraseando Freire (2001b, p. 65) pode-se dizer que é uma tarefa difícil, mas não impossível, que requer o fazer educação sob uma perspectiva mais crítica e progressista, que nos obrigue, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educacional, "o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo."

¹³ Tolerância na concepção freireana, ler "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", 1999c.

Afirmação que remete ao compromisso do profissional da educação que vem sofrendo uma perda de identidade, devido a sua própria formação profissional e as conjunturas sociais, políticas e econômicas que vêm pressionando o seu "que fazer".

Este contexto provoca uma ação equivocada, que dicotomiza o professor-pesquisador. Afasta-o de uma busca permanente de "ser mais", de sentir-se como um ser inacabado, pois crê ingenuamente que está pronto, que não tem que aprender com seus alunos, com sua comunidade, e assume o perfil autoritário que queremos combater.

O autoritarismo está ligado diretamente ao interesse em controle técnico (HABERMAS, 1987), e tem estado presente, tanto na história curricular brasileira quanto na internacional, que apesar de ser mascarado por políticas, aparentemente democráticas, ainda possui raízes muito fortes que constitui o "subsolo" da nossa docência, usando a referência de Arroyo(2000).

Cabe explicitar que a crítica é dirigida ao autoritarismo que abafa a democracia e não contra a autoridade que deve estar presente na relação entre os diversos segmentos da comunidade escolar, que passa pelo respeito mútuo entre todos, que não implica na licenciosidade, mas em relações democráticas, que não aceitam a "obediência cega, imposta pelo

poder sem limites do autoritário”, rejeitam “a irresponsabilidade e o espontaneísmo.” (FREIRE, 1998, p. 84)

O autoritarismo se apresenta como um empecilho para as relações democráticas porque fortalece o “antidiálogo”, cujo ato de conquista é inerente, podendo manifestar-se sutilmente, adotando estratégias que podem oscilar entre as mais repressivas até as mais adocicadas, como é o caso do paternalismo (FREIRE, 1999e). A manipulação e a invasão cultural somam-se à conquista para juntas caracterizarem esta ação “antidialógica”, que está interessada unicamente na manutenção de uma situação de dominação e de assujeitamento, contra a qual o diálogo se contrapõe, ao reconhecer que o que existe são “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.” (op. cit., p.166)

O diálogo como um pressuposto democrático ganha assim um destaque muito importante, porque através dele é possível promover o intercâmbio necessário entre os participantes da democracia, apontada como uma prática que pode provocar a transformação das práticas reacionárias, que não permitem que os indivíduos se assumam como sujeitos conscientes da sua importância na construção da sua história.

O interesse emancipatório, apontado por Habermas (1987), tem sido ligado diretamente com a educação libertadora

proposta por Freire (1999c, p. 154), que deposita a possibilidade de emancipação no "sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugurando com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade", provocando assim a sua inserção em permanente ebulição na história. Análise apresentada por Moreira (1997), ao realizar o estudo sobre os currículos e programas no Brasil.

Reconhecer a história como processo em movimento possibilita a reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre a sua prática, que implica "sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo", pois se esta reflexão não existe:

seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptando a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 1999d, p. 16)

A necessidade de assumir uma posição consciente no mundo é uma exigência para o comprometimento do sujeito, que atinge não apenas os professores e professoras, mas a totalidade da sociedade. Transborda o conceito de compromisso, exigindo uma postura autônoma diante da sua "presença" no mundo, mais especificamente nas práticas escolares, que abarcam o currículo.

Com relação às práticas, Martinez Bonafé (1999, p. 42), faz alusão ao "poder para hacer", que remete a uma dimensão político-pedagógica, proporcionando aos educadores e educadoras a possibilidade de intervir de forma ativa nas decisões que selecionam e organizam o conhecimento.

Todavia, penso que é no "poder para querer fazer" que reside a justificativa para defender a postura consciente diante destas práticas que, segundo este autor, refere-se à autonomia do profissional, que possui uma dimensão "ideológico-emancipatória", imprescindível para a "toma de decisiones políticas."

Partindo da afirmação de Freire (2001b, p. 37), de "que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica" e que portanto concebe o educar como um ato político, se pode entrecruzar as conceitualizações de Martinez Bonafé (1999) com as de Freire, quando diz que:

cabe aos educadores e educadoras progressistas, armados de clareza e decisão política de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar. (2001a, p. 100)

Tais afirmações remetem, mais uma vez, para a importância do compromisso destes profissionais como participantes da sociedade.

A importância de uma atitude consciente diante das decisões encontra respaldo em Freire (1999d, p. 15), quando afirma que "o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem assume. Se não se desse no plano do concreto." Uma ação supostamente neutra pode apenas revelar o medo que assombra a dificuldade de assumir um compromisso.

Comprometer-se de forma consciente exige viver esta opção de forma coerente com ela, independentemente de ser democrática ou autoritária, porque o mais importante é que exista coerência entre o seu discurso e a sua prática. O que se critica é o distanciamento entre o que se diz e o que se faz. Freire, no decorrer da sua obra e da sua prática como educador, demonstrou sua grande preocupação em ser coerente com o seu discurso e a sua prática, lutando contra a dicotomia entre ambas, que serve apenas para disfarçar as verdadeiras intenções implícitas na demagogia que contamina as políticas para e na educação.

As sistematizações das reflexões até aqui aportadas retomam os princípios democráticos que serviram de categoria para a análise desta experiência, trazendo explicitamente a necessidade e a vontade que os seus participantes demonstraram possuir para democratizar a escola.

Este desejo, inspirado por pressupostos freireanos, é compartilhado teoricamente por muitos estudiosos sociais, que apontam a democratização da escola e da sociedade, como uma possibilidade de mudança nas relações de poder desequilibradas que assombram a sociedade, que legitimam a fome, o autoritarismo, a discriminação, a exclusão, a destruição dos ecossistemas e outras tantas atrocidades que podem ser enumeradas e que vêm sendo aceitas como fatalidades, em nome de uma concepção que admite a história como determinação e não como possibilidade.

Para reverter este panorama é preciso assumir o que Freire (1999d, p.19) chama de um compromisso, que é próprio da existência humana, existente apenas no engajamento com a realidade, "de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados." Este compromisso autêntico traz impregnado em si a necessidade de que todos aqueles, direta ou indiretamente envolvidos com a escola, reconheçam a afirmação de que a participação é inerente à democracia e deve ser exercida por um sujeito de postura autônoma e crítica.

Apostar em uma participação permeada pelo diálogo, com a intenção de atingir o compromisso consciente e coerente com uma escola fundamentada em princípios democráticos, é a possibilidade de buscar a emancipação dos sujeitos.

É imprescindível a análise das implicações, encontradas durante a trajetória da construção da Proposta político-pedagógica e do Regimento escolar, para encontrar as possibilidades de concretizar as aspirações da comunidade escolar, na qual ela está inserida, enquanto seres em busca de uma utopia chamada escola democrática, um espaço público de conhecimento, cultura e lazer, onde todos têm voz e vez.

III APAGANDO AS LUZES: analisando as implicações e as possibilidades

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola. (FREIRE, 2001c, p. 202)

O desenrolar deste estudo perpassa as práticas curriculares existentes no contexto escolar, buscando, através da participação da comunidade escolar, alternativas para a transformação de uma realidade centrada em achismos e impregnada por posturas autoritárias e conservadoras.

Durante os momentos de discussão, ocorridos no palco da escola, seus sujeitos foram enfáticos ao proporem ações que propiciassem a participação de toda a comunidade escolar, sugerindo encontros e reuniões, nos quais se estabeleça o diálogo e a troca de idéias. Analisando as colocações que corporeificam a discussão dos temas, foi possível perceber a ânsia de participar, apontada como uma necessidade latente

para promover as mudanças na escola e na sociedade.

Conforme a epígrafe deste capítulo, a democratização da escola não depende apenas de "alguns", mas da efetiva participação de todos e todas que acreditam neste sonho.

Realizo a partir das proposições dos sujeitos deste processo o destaque das **implicações** encontradas, considerando-as como contradições que devem ser superadas ou revistas, para traduzir em **possibilidades** as práticas que possam vir a promover a democratização da escola. Desejo este que aparece explicitado na síntese dos depoimentos e na proposta político-pedagógica dos quais os professores, professoras, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias foram protagonistas.

3.1 AS IMPLICAÇÕES

As implicações apresentam as dificuldades encontradas no decorrer do processo, sendo consideradas como as contradições responsáveis pelo movimento no interior do fenômeno, colocando-o em movimento, ou seja, sem as quais ele não existe, pois a sua existência interior é que o separa da metafísica, que concebe as contradições como externas ao

fenômeno.

Estas colocações reforçam a necessidade de considerar a importância da categoria da contradição para o desenvolvimento do trabalho proposto, pois as implicações foram responsáveis, tanto pela origem do problema de pesquisa deste estudo, quanto pelo movimento realizado durante o seu processo.

Tomo como referência os quatro tipos de contradições apontadas por Triviños (2000), contradições essenciais ou principal, contradições não-essenciais ou secundárias, contradições internas e externas e contradições antagônicas e não antagônicas, para abarcar todas as formas de implicações que atravessaram esta investigação.

A caminhada realizada, conforme foi possível observar no primeiro e segundo capítulos, apontou como categorias de análise os pressupostos democráticos: participação, diálogo, compromisso e coerência. Com base nestes pressupostos, estabeleci quatro blocos de implicações: **A participação:** uma dificuldade dos sujeitos-atores diante das especificidades do contexto escolar; **O diálogo:** uma ação mascarada pelas relações de poder; **O compromisso:** uma ausência marcada por concepções empiricamente construídas; **A coerência:** uma busca para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

3.1.1 A participação: uma dificuldade dos sujeitos-atores diante das especificidades do contexto escolar

A escola tem permanecido fechada a uma participação mais efetiva dos pais e mães e até mesmo de seus alunos e alunas, fato comprovado no debate dos temas e temáticas. Em quase todos os depoimentos é possível perceber a denúncia que realizam, em dizeres como: "fazer obedecer regras sem consultar a comunidade"; "trabalhando com a comunidade"; "reuniões com todos"; "os pais não participam, mas querem participar"; "precisa valorizar esta participação"; "não conhecemos o CPMs e o CEs"; estas entre outras tantas falas¹ trouxeram à tona a questão da não participação.

Analisando os dez temas é possível constatar que em todos a "participação" foi mencionada, se não direta, mas indiretamente, a menção à ação participativa se fez por mais de trinta vezes. A presença discursiva é aqui muito marcante, porque a sociedade há muito tempo vem procurando este espaço, que nos havia sido retirado pela ditadura militar.

Na escola, esta "participação" na verdade sempre esteve restrita às reuniões de entrega dos boletins ou quando a

¹ A maioria das falas foram transcritas das sínteses das discussões dos temas e temáticas da Constituinte Escolar, apresentadas nas figuras do capítulo II, e no Anexo E deste estudo.

instituição necessitava fazer alguma promoção para angariar fundos, ou para "pedir material", conforme denúncia durante o debate do "planejamento participativo", ou ainda quando a "turma" estava "impossível" e era preciso falar com os pais.

Esta realidade tentou ser desmistificada pela criação dos CPMs, CEs e pelo processo de eleição dos diretores nas escolas estaduais. Contudo, o envolvimento da comunidade continua sendo ainda representativo, considerando que não há uma participação efetiva, pois nos depoimentos foi dito que "Algumas decisões são tomadas pelo CPMs ou Ces, que não conhecemos".

Percebe-se como a criticidade e a ausência de comprometimento com as ações da escola estão presentes, pois estes representantes são eleitos pela comunidade escolar, cujo processo eleitoral ocorre via edital e é divulgado para todos os segmentos da escola. Destaco, todavia, que este comentário foi proveniente do grupo das séries iniciais, o que abre uma brecha para refletir sobre a forma de divulgação empregada e a ausência de diálogo sobre o assunto.

O discurso² que envolve a discussão em torno do processo de democratização da escola pública, antes de chegar as instituições escolares, tem uma grande divulgação nos

² Tal como explicitado no capítulo I, na nota nº 6.

documentos legais dos últimos anos. Percebe-se uma preocupação governamental, em todas as suas instâncias. No Estado do Rio Grande do Sul, a Constituinte Escolar promoveu a chegada ao ápice desta proposta.

A proposta do governo estadual trouxe consigo esta perspectiva ampliada, quando previu a participação de toda a comunidade escolar na construção da Proposta político-pedagógica da Escola Democrática e Popular. Sem olvidar que a LDBEN, Lei nº 9394/96 fala em "proposta pedagógica" e não político-pedagógica como venho anunciando durante todo este estudo.

Sob este enfoque cabe levar em consideração as colocações que até aqui foram feitas, pois esta participação terá que ser acompanhada, analisada e, acima de tudo, praticada, para que, no decorrer da busca pela democratização do espaço escolar, seja possível avaliar as mudanças, uma vez que "chama-se poderosamente a atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade escolar e as instituições escolares" (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 9). Fato que não pode deixar de ser levado em conta, durante esta análise.

As especificidades do contexto escolar foram evidenciadas durante todo o processo, pois dele participaram mais intensamente professores, professoras, alunos e alunas, o que

indica a grande dificuldade de participação de pais, mães, funcionários e funcionárias, apresentando ausência de "compromisso" com ações que acreditam não serem suas.

Conforme tem nos dito Arroyo (2000), a fragmentação da própria categoria do magistério é uma evidência preponderante no universo escolar, pois muitos professores e professoras acreditam que seu ofício está restrito ao ensinar o conteúdo, demonstrando reconhecer princípios básicos da sua profissão e da própria legislação, que se voltam para o "pleno desenvolvimento do educando".

Atitudes que transferem para a direção, supervisão e orientação educacional a responsabilidade pela formação integral do estudante, como: advertências, suspensões e saídas ocasionais da sala de aula, podem demonstrar a falta de compromisso de alguns profissionais, presentes claramente em expressões como: "eu não sou paga para ensinar os filhos mal-educados dos outros", "o meu salário é muito baixo para me envolver com os alunos que não querem nada com nada".

Assim, quando os participantes das discussões trazem à tona sugestões que solicitam a "participação de todos", é possível constatar que este interesse em participação começa a propor mudanças nos palcos da escola. Dizeres como: "colaborando"; "votando"; "envolvimento"; "discussões"; "ouvindo",

"perguntando"; "reuniões para decisões", entre outras, são propostas de ações que implicam participação e que evidenciam a preocupação em ocupar um território que até então era de professores e professoras e, porque não dizer, da equipe diretiva.

O debate sobre o "currículo" trouxe à tona concepções fragmentadas que são sustentadas pelo que Arroyo (2000) chamou de "entulho tecnicista" da Lei da reforma nº 5692/71, porque ao mesmo tempo em que são propostas ações como: "conhecimentos trabalhados separadamente", também surge a preocupação com "conteúdos relacionados uns com os outros".

Com relação a estes dois posicionamentos cabe considerar que o primeiro é uma idéia dos alunos e alunas de uma 5ª série, que recentemente saíram da 4ª série, cujo currículo é organizado por atividades, ministradas por um único docente, enquanto o segundo é realizado por alunos e alunas de uma 8ª série. Alunos que estão chegando ao final do ensino fundamental e começam a perceber a fragmentação entre as disciplinas e destas com a vida fora da escola.

Este distanciamento entre o currículo escolar e o cotidiano está evidenciado em propostas de trabalho como: "filmes sobre AIDS, drogas, sexo, trabalho", "extensão para a comunidade - explicando o que aprenderam em aula", "acesso ao laboratório"-

buscando a aproximação entre a teoria e a prática, "trabalhos em grupo", "respeito as diferenças", dentre outras atividades que visam tornar o currículo mais interessante e aproximado do mundo onde está inserida a escola.

Colocações como estas apontam a necessidade de rever a organização curricular da escola, não apenas no que se refere aos aspectos dos conteúdos e da estrutura destes, mas também no que concerne ao currículo oculto existente, que pode ser encontrado em expressões que dizem: "elogiar e não apenas xingar", "castigo só com acompanhamento", "evitar intromissão na vida particular" e "humilhações".

Atitudes como estas trazem implícita a visão mecanicista da história, que aceita a passividade de alunos e alunas, pois apesar de proporem ações que promovam a emancipação do sujeito, ainda admitem que práticas como estas continuem a habitar a escola. Tal constatação encaminha para a necessidade de buscar atitudes que recriem a fala de Freire (2000a), na qual ele se dizia:

tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como história e vê os homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas

sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores. (2000a, p. 96)

Neste sentido, para que a construção da proposta político-pedagógica, fundamentada em princípios democráticos, possa provocar as mudanças apontadas pelos participantes deste processo, como seres "curiosos, atuantes, falantes e criadores", não é possível deixar de considerar a natureza do currículo que, no nosso meio, perpassa, sem dúvida nenhuma, políticas educacionais governamentais, sejam nacionais ou estaduais.

Sob este aspecto, cabe retomar as diferenças governamentais existentes. Durante este estudo, o governo do Estado do Rio Grande do Sul estava sendo exercido por um partido político que se configura, no momento da investigação, como opositor do Governo Federal.

Tal destaque é importante que seja feito, porque o discurso que está impregnado na proposta da Constituinte Escolar, que abriu o espaço de debate na escola, não é um discurso que tenha sido apropriado por estes governantes estaduais, mas se constitui na proposta oficial do partido, como pode ser conferido na "Escola Plural", em Belo Horizonte e na "Escola Cidadã" em Porto Alegre.

Quanto ao comprometimento com o dizer e o fazer, foi

possível constatar que existiu um distanciamento entre as práticas e as teorias que fundamentaram o processo, porque, enquanto durante a Constituinte Escolar existiu a preocupação com a participação e o respeito às colocações dos participantes, na redação final da PPP e do RE ocorreram interferências não tão democráticas. Esta assertiva encontra respaldo no número de vezes em que a supervisão da escola teve que retornar a 8ª Coordenadoria, para "ajustar" os documentos ao "modelo" posteriormente apresentado.

Em nível Federal, é possível dizer que a LDBEN, como construção social, está encharcada das propostas dos professores, propondo práticas de liberdade e emancipação social, porém as práticas governamentais têm se mostrado comprometidas com uma ideologia que reforça as desigualdades sociais, indo de encontro ao que vem sendo preconizado nos documentos oficiais. Pois, avaliações externas, que aceitam uma única resposta como válida, apenas apresentam a preocupação com a "medida", com o quanto sabem os estudantes. Estas formas arcaicas de avaliação estão muito distantes de um processo de construção do conhecimento.

Na esfera municipal, principalmente nas escolas da minha região, participou da elaboração da PPP e do RE apenas um grupo de professores orientados pela Secretaria Municipal de Educação, nos quais os pais, alunos e funcionários não foram

chamados a participar e, o mais incrível, é que foi elaborada uma única proposta para todas as escolas da rede municipal, bem como um só regimento. Estas informações fazem parte do depoimento das alunas dos cursos de pedagogia, que voltaram a estudar por exigência da Legislação Federal, mas não sabem como poderão fazer uso dos seus conhecimentos, visto que não lhes é permitido construir com a comunidade escolar, onde atuam, uma proposta voltada para os seus interesses.

Esta indignação vem sendo manifestada pelos professores/alunos, em depoimentos como: "se eu soubesse que com licenciatura curta eu poderia fazer direto o pós-graduação eu não estaria aqui"; "nós fomos avisadas de que iremos trabalhar nas creches, caso não façamos a faculdade"; "eu estou aqui porque me disseram que podemos perder o emprego". Diante dos desmandos da legislação, seja qual a esfera, tais comentários podem ser reconhecidos como um alerta diante das atuais mudanças propostas pela LDB, lei nº 9394/96, com relação à formação de professores, transferindo para o ensino superior não universitário a responsabilidade da formação dos profissionais da educação.

Esta é uma alteração que já afeta nossos vizinhos da América do Sul, desde a década de setenta, conforme os depoimentos dos pesquisadores do "Grupo de Estudos sobre

formação de professores para o Mercosul/Cone Sul"³, que agora chega até nós como uma alternativa para "melhorar" a "qualidade" da formação destes. Arroyo realiza uma reflexão sobre esta questão da "qualidade", quando relata sua experiência dizendo que:

No convívio com professoras e professores percebo que há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora. (2000 p. 34)

É importante que tenhamos em mente as diferentes nuances que circundam esta formação do professor e da professora, que chega até a universidade como um sujeito "assujeitado", que incorporou os discursos que o cercam, sem acreditar na possibilidade da mudança, da transformação e nós, enquanto "educadores" de "educadores", nos sentimos impotentes diante da nossa realidade social e profissional.

Todavia, se nos postulamos como profissionais progressistas conscientes e comprometidos, devemos, como nos diz Freire

³ Participando como pesquisadora desde o VII Seminário Anual de Pesquisa do referido Grupo, que este ano está na sua XI edição, posso afirmar que as semelhanças orientam-se na mesma direção, pois a influência do Banco Mundial nas políticas públicas para a educação em nossos países pode ser conferida a olho nu. Estas informações podem ser aferidas nos livros resultantes do X Seminário realizado em novembro de 2002 em Porto Alegre, que se encontram no prelo: "A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Conesul" e "História e formação de professores no Mercosul/Conesul".

(1999c) provocar este "sujeito ingênuo", propondo-lhe desafios que possam proporcionar condições para que ele se eduque, não apenas na sua instrumentalização técnica, mas em uma formação que extrapole o contexto escolar. Formação que necessitará percorrer os aspectos sociais, culturais, econômicos e os sentidos que estes, enquanto professor, professora, venham a lhes atribuir. Desta maneira, a educação pode ser enfocada como sistema, sobre o qual Ayala se debruça, dizendo que:

A educação como sistema executa uma política educacional legitimada pelas leis oriundas das diretrizes sócio - econômicas e políticas de um governo. Como relação de ensino-aprendizagem se ocupa de formas mediante as quais o indivíduo pode educar-se e essas são três: a educação formal a não formal e a informal (...) é a educação como profissão, que fundamentalmente se ocupa com a qualidade da formação dos futuros professores, e (...) do desempenho destes (...) quando docentes (...) define igualmente o status adquirido (...) como produto do exercício profissional (...) Como área de estudo é um espaço no qual diversas disciplinas como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história, a informática, a economia, etc., tem incursionado com relativo sucesso. (1984, p. 274-276)

Percebem-se aqui os diferentes enfoques atribuídos à educação, pois sabemos que, quer queiramos ou não, são as políticas governamentais que direcionam os rumos da educação de um país. Porém, a amálgama da educação formal, não formal e informal, fará com que os educadores assumam diferentes posições e possam construir os seus próprios posicionamentos, imbricados com os interesses de seus alunos. Assim:

os professores precisam dos desafios dos alunos para desempenhar seu papel no processo interativo. Numa

estrutura de sistema fechado, não auto-organizadora, os desafios do aluno ameaçam esse papel e o funcionamento do professor. A questão das atitudes do professor, então, refletindo suposições fundamentais de visão do mundo, é crucial. (DOLL, 1997, p. 175)

As ponderações do autor conferem ao processo de construção curricular a importância da participação do aluno como seu sujeito, apontando a importância do comprometimento do profissional com o mundo que o cerca, não como alguém que acredita ser o detentor do conhecimento, mas como alguém que antes de tudo é "comprometido por si mesmo". (FREIRE, 1999d, p. 19)

Não é possível desconsiderar o nosso aluno enquanto sujeito participativo, se quisermos estabelecer uma ação pautada na comunhão, colaboração e convivência, será imprescindível superar estas implicações encontradas no contexto que envolve a escola, no qual o diálogo emerge como uma alternativa em busca de um espaço mais democrático e participativo.

3.1.2 O diálogo: uma ação mascarada pelas relações de poder.

Em um estudo desta natureza é importante ter clareza das limitações que são impostas tanto por fatores externos, quanto internos. O caráter generativo deste estudo abriu um leque

imenso de possibilidades de análise. A ênfase na necessidade de participação, diálogo, compromisso e coerência por parte dos participantes provocou a delimitação destes pressupostos, como categorias empregadas na análise dos dados obtidos durante esta investigação.

Tomando, mais uma vez, como referências as falas e as ações realizadas durante a construção da PPP e do RE, é viável afirmar que o diálogo foi apontado como uma ferramenta indispensável para a construção de uma escola voltada para os interesses de sua comunidade, pautada no respeito e na emancipação dos sujeitos que a constituem.

Foi possível constatar que o antidiálogo é uma prática muito mais atuante dentro da instituição escolar, pois para que o diálogo possa se constituir como uma ação pautada no respeito e na primazia da participação de todos, se faz necessário considerar as relações de poder que habitam as instituições.

Especificamente no nosso caso, a escola vivia um momento bastante atípico dentro da sua trajetória, porque como podem ser conferidas nos depoimentos, as atitudes do diretor eram bastante autoritárias e centralizadoras. Assim, como também os gritos, castigos e relações pautadas na unilateralidade, na qual muitos colegas pensam que podem dizer o que bem entendem

para os alunos e ainda serem "respeitados".

Como orientadora educacional da escola não foi uma ou duas vezes nas quais a minha interferência se fez necessária. Na maioria a pedido dos alunos que estavam indignados com certas atitudes. O curioso é que o mesmo se passava com as colegas, que diziam ter medo de falar com o diretor, devido à forma grosseira como eram recebidas.

O caminho para construir esta prática dialógica, conforme já dito pelos participantes deste processo, implica uma maior participação da comunidade escolar, em reuniões, normativas, consultivas e deliberativas, bem como da tomada de consciência destes dados, o que espero o resultado deste estudo possa vir a propiciar na continuidade do meu trabalho na escola.

Com o objetivo de realizar uma reflexão mais apurada destas relações, trago para endossar esta análise a experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, em um momento de pura coerência:

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente. (FREIRE, 2000b, p. 74)

No Brasil, programas jornalísticos com o nome de "E agora

governador?"; "E agora presidente?" costumam ganhar espaço após as eleições, como uma forma de perguntar: E agora que o senhor ou a senhora tem o poder, o que vai acontecer com o seu discurso?; Ser ativista é muito fácil, mas e a burocracia? Fazer oposição é uma coisa, governar é outra. Perguntas e afirmações como estas foram as que eu percebi nas entrelinhas do questionamento feito a Freire por Elói Lohmann⁴, cuja citação anterior é parte da sua resposta.

Este comentário crítico serve para situar o ângulo da análise que vou desenvolver, a partir deste extrato da fala de Freire, que pretende, como diz este autor, ultrapassar a pura leitura das palavras, buscando abrir a discussão em torno dos conceitos que envolvem o "sonho de mudar a cara da escola através da sua democratização". Sonho, traduzido como uma ação difícil, mas não impossível, como uma possibilidade que exige por parte do sujeito um papel ativo na construção da história, longe de uma posição romântica.

Aproveito para abrir um parêntese, recordando o problema provocador do movimento da busca das respostas deste estudo, que traz na sua formulação a preocupação de uma comunidade com as possibilidades de mudança das suas práticas curriculares, considerando que a Proposta político-pedagógica e o Regimento

⁴ Entrevistador do Jornal da Fundoeste, Fundação para o Desenvolvimento do Oeste do Estado do Paraná, publicada com o título **História como Possibilidade**, no dia 30/05/1989, e republicada no livro Educação na Cidade, que reúne outras entrevistas a cerca da experiência de Paulo Freire como Secretário da Educação da cidade de São Paulo- Brasil.

Escolar não foram impostos, mas sim construídos com a participação de todos os seus segmentos, atribuindo ao seu processo de discussão e elaboração, uma importância crucial.

Neste contexto a democratização da escola, promovida pela ação dos seus sujeitos, desponta como uma alternativa para transformá-la em um espaço aberto a uma permanente evolução, no qual homens e mulheres tenham a oportunidade de assumir-se como seres inacabados⁵.

Foi a consciência deste inacabamento que impulsionou a necessidade da definição para os conceitos usados na leitura das implicações, decorrentes das discussões realizadas durante a construção da PPP e do RE, no qual a proposta de democratização da escola revelou o desequilíbrio presente nas relações de poder entre os sujeitos dos distintos segmentos.

Para promover o diálogo entre os conceitos que constituem a busca de democracia, que atenda às especificidades deste estudo, retomo aqui as considerações iniciais acerca das entrelinhas do questionamento feito a Freire, destacando a referência ao "poder" do governo municipal.

Esta tarefa fundamenta-se no pensamento de Freire(2001a, p. 24) sobre a inviabilidade de pensar a educação "sem que esteja

atento a questão do poder", pois do ponto de vista crítico é impossível concebê-la como neutra, porque ela não é pura reprodutora da ideologia dominante que, por sua vez, confronta-se com a realidade do dia-a-dia dos sujeitos da escola. A ação destes sujeitos, se encaminhada para uma prática verdadeiramente libertadora, não pode ser realizada nem pela manipulação e muito menos pelo espontaneísmo, o que agrega a este debate a tensão entre a "autoridade" e a "liberdade".

A presença marcante das relações desequilibradas de poder durante todo o processo as transformou em uma implicação latente, que perpassa toda a experiência e que poderiam constituir-se como um tema a ser aprofundado a parte. Entretanto, para a intenção deste estudo vou limitar-me a uma discussão mais básica do termo "poder".

Parto assim da definição do dicionário⁶: que o classifica gramaticalmente como substantivo masculino e verbo transitivo, podendo significar potência, governo, mundo e força na primeira e, ter autoridade, e meios, na segunda. Destas conotações, penso que a de "ter meios" é a que melhor representa a idéia contida na afirmação de Freire, no que tange ao "poder do governo municipal". Porque ela admite a

⁶ Como seres não determinados, que fazem o seu destino e por isso em permanente busca, ver Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, 1999c.

coerência da sua proposta político-pedagógica, que não aceita uma imposição autoritária porque seria o risco de cair no autoritarismo.

Todavia, ter autoridade pode ser confundido com ser autoritário, com o "poder de mandar"⁷. A sabedoria popular possui um ditado: "queres conhecer um homem, dê-lhe o poder." A consciência⁸ não é inerente ao homem, para obtê-la é preciso um processo de reflexão pessoal que passa pela tensão entre autoridade e liberdade, haja vista a situação administrativa que vivia a escola neste período.

Parece-me que dentro deste contexto o termo "força", como sinônimo de poder, proporciona a abertura de outros sentidos. Assim como a sua condição de verbo transitivo lhe atribui a necessidade de estabelecer relações com um complemento. Poder o quê? Poder de quê? A favor ou contra quem? Pela força bruta ou pela dissimulada? São ponderações que emanaram nas e das discussões da construção da PPP e do RE na escola e do contexto que as envolveram.

Ao negar a neutralidade da educação, é possível admitir que

⁶ PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER Rena. Michaelis: pequeno dicionário espanhol-português, português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

⁷ Durante as eleições para diretor da Escola os alunos gritavam palavras de comando que referiam-se ao diretor como "aquele que manda".

⁸ No livro *Conscientização* (1980), Paulo Freire explora a necessidade da tomada de consciência por parte dos sujeitos, para que eles possam vir a promover as mudanças na sociedade, o que requer uma reflexão sobre o seu fazer e o seu pensar.

as relações de poder entre falar do seu sonho de mudar a cara da escola e efetivamente realizá-lo, perpassam uma série de atitudes que devem ser revistas e tomadas, como a questão do "respeito" tão reforçada pelos participantes da PPP e do RE.

Na experiência de Freire, ele aponta algumas questões provocando a imersão direta na questão do autoritarismo presente no perfil de uma proposta marcada por muitos contrasensos, trazendo implícita a coerência que ele assume entre o seu discurso teórico e a sua prática pedagógica e administrativa.

A afirmação que ele realiza não pode ser considerada apartada da reflexão que veio fazendo ao longo da sua vida pessoal e profissional Destaco entre suas publicações: Cartas a Cristina (1994), Pedagogia da Autonomia (1999c) e Pedagogia da Indignação (2000a), nas quais provoca a discussão sobre a "tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade". Espaços nos quais trava um diálogo consigo mesmo e com o leitor, alertando-nos do perigo de sucumbir à armadilha da "licenciosidade" ou da "autoridade despótica".

Estes conflitos também são muito presentes nos escritos de Gramsci (1978) quando ponderava sobre a educação de sua sobrinha Edméia e de seus filhos. Nestes momentos se referia à necessidade de encontrar a interpenetração equilibrada entre a

"repressão e a licenciosidade".

Destarte, as relações de poder permeadas pelas tensões entre a liberdade e a autoridade possuem repercussões nas práticas sociais que por sua vez, provocam alterações na formação discursiva do sujeito, a importância da linguagem nestas formações vem sendo objeto de estudo tanto para Pechêux (1995), quanto para Giroux (1993), Gramsci e Freire. Estes dois últimos de uma maneira mais evidente, pois apresentam a discussão na maior parte de suas obras. Neste sentido Gimeno Sacristán (1998a, p.29) conclui que "el dominio de la teoria no se puede desligar de las prácticas sociales."

Para possibilitar que uma proposta político-pedagógica, construída pela comunidade escolar, fundamentada em pressupostos democráticos, venha a superar as relações desequilibradas de poder e instaurar o "diálogo" como uma prática vigente, cabe buscar no espaço da escola a aplicação das sugestões realizadas pelos participantes desta construção, o que requer o comprometimento de todos.

3.1.3 O compromisso: uma ausência marcada por concepções empiricamente construídas

O compromisso aparece subentendido em todo o processo de discussão da construção da PPP e do RE porque carrega consigo a participação de todos os seus segmentos, quando estes apresentam sugestões para promover as mudanças que são tão comentadas nas discussões que envolvem a escola.

Estas mudanças não poderão acontecer sem que os participantes se comprometam com elas, pois pode existir participação sem compromisso, porém não pode existir compromisso sem participação. Na verdade é preciso concebê-los como contradições, na medida que um necessita do outro para existir, a complementariedade de ambos se faz imprescindível para a promoção de câmbios na nossa realidade.

Concomitantemente a estas contradições, muitas foram as que emanaram deste processo, sendo que para efeito deste recorte, aponto a formação inicial e a formação permanente.

Em primeiro lugar porque, quando esta não ocorre no início da profissão, acaba ocorrendo em serviço ou vice-versa, sendo que o extrapolamento da medida promoverá uma mudança estrutural, definindo quando é inicial e quando é permanente.

Em segundo lugar existe uma "unidade" entre as duas. Elas se interpenetram, possuem objetivos em comum, entre eles a formação de professores. E, em terceiro lugar, a lei da negação da negação pode ser identificada na ligação existente entre as duas, pois ocorre a "volta ao antigo" sob uma nova base, tendo em consideração a luta que se estabelece nestes dois modos de formação profissional.

Este destaque serve para endossar o compromisso do profissional da educação neste contexto participativo, pois são os professores e professoras, os responsáveis "tecnicamente" por este processo. São eles que estão "habilitados" para orientar discussões que trazem à tona concepções formuladas apenas na base da empiria, sustentando uma prática desprovida de consistência teórica, baseada no achismo e na postura acrítica diante da realidade.

Uma sociedade alienada não tem consciência do seu próprio existir e um sujeito descomprometido é um ser inautêntico. Em sua obra, Freire critica a "educação bancária", na qual o professor é visto como um ser que ensina ignorantes e o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um mero depósito do educador.

A preocupação com o pleno desenvolvimento do sujeito não ocorre diante desta visão restrita, pois o grande compromisso

do educador volta-se para a formação do "homem" e não para com os meios, ou seja, com os conteúdos, com as técnicas e com a postura acrítica, que tem feito parte da visão do professor, pois:

o senso comum do docente, impregnado de uma visão positivista do conhecimento, facilita a aceitação acrítica do mesmo, de tal forma que é recebido como algo dado, indiscutível. (Tamarit, 1996, p. 56)

Destarte, a escola tem sido apontada como um aparato do Estado, responsável pela manutenção da estrutura social, reforçando esta aceitação acrítica. Porém, dentro de um contexto social, as chamadas "minorias", que na verdade se constituem em maiorias dominadas por ideologias que não as respeita, estão começando a exigir o seu espaço. Espaço este, chamado de um outro tipo de "globalização", pelo sociólogo português, Boaventura Souza Santos, em maio de 2000, por ocasião da comemoração dos cem anos do curso de Direito da UFRGS, em Porto Alegre.

Sob este prisma, ao analisar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é possível perceber o "esforço" dos Temas Transversais do currículo, entre eles a "pluralidade cultural", pois quando diz "que a aprendizagem dos conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes em um universo cultural maior" (BRASIL/MEC, 1997, vol. 1, p.45), na verdade, estão

apresentando uma alternativa para promover o convívio saudável das diferenças, ou quem sabe, reforçá-las em direções opostas.

A proposta dos PCNs encontra respaldo nas sugestões de alunos e alunas, que solicitam a incorporação no currículo escolar de temas como: "AIDS, drogas e sexo", bem como o uso de "filmes"; "assuntos voltados para a realidade" e a organização de "grupos de teatro"; "música" e "aula de informática"; estas indicações podem diminuir a barreira existente entre a escola e o mundo que a cerca, exigindo de seus sujeitos uma definição política diante deste contexto.

Entretanto, não podemos esquecer, que até hoje as diferenças foram ignoradas, conforme já mencionado na análise dos livros didáticos, não só por Maria de Lourdes C. D. Nosella (1978), como também por Ana Lúcia G. de Faria (1994). Quando ambas denunciam a "ideologia burguesa", presente nestes materiais, que em muitas partes do Brasil, são as únicas referências de professores e professoras, cujo incentivo de aplicação é uma das orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, em detrimento da formação destes.

Esta afirmação justifica o porquê das concepções curriculares estarem tão restritas ao espaço escolar, que durante muitos anos viveu encerrado dentro das suas quatro paredes. Todavia, hoje o quadro começa a sofrer

transformações. Arroyo (2000, p. 213) destaca que "as tensões do interior dos currículos vêm de fora. São ramificações de tensões de valores, de cultura, de pensamento e de paradigmas", que às vezes devem ser debatidos e não negligenciados por professores e professoras.

Estes profissionais terão que definir com quem é o seu comprometimento. Se ele perpassa pela aprendizagem de seus alunos e alunas, independentemente das normas do sistema que os audaciosos professores citados por Arroyo estão "transgredindo", ou pelo sistema que continua a reforçar a diferença, criando grades e amarras para reafirmar as ideologias que tratam a crise do trabalho como uma fatalidade que surge como:

uma "nuvem acinzentada" que é na verdade, a ideologia fatalista, opacizante contida no discurso neoliberal. É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da história, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos. (Freire, 2000a, p. 115)

Enfim, com que estamos comprometidos? Com a transgressão ou com a "nuvem acinzentada"? Estamos abertos às mudanças ou permanecemos comprometidos ideologicamente com esta posição que decreta a morte da utopia e do sonho?

Assim, diante deste impasse, surge a contradição entre o

velho e o novo, que passam a conviver. Para poder buscar respostas, se faz mister resgatar um pouco da história.

Em 1968, quando os estudantes realizam suas manifestações de protesto, no Brasil, a lei nº5540/68, da Reforma Universitária, trouxe como características principais a repressão e a censura, considerando que o acesso às universidades, neste período, era crítico e o movimento estudantil atingia o seu auge.

Destarte, o governo nomeia a comissão Meira Mattos que, com base no acordo MEC-USAID, busca eliminar os obstáculos existentes. Adota uma organização educacional com base nas políticas de desenvolvimento econômico e de cunho empresarial, visa a uma maior produtividade e a ampliação de vagas, tendo por base a otimização de recursos, enfatiza os métodos e técnicas, provocando uma contradição entre "democratização do ensino superior" e "racionalização de estrutura e recursos".

Dentro deste quadro, em 1971 é promulgada pelo governo militar a lei nº5692/71, que trata da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, para acalmar as massas que estão descobrindo na educação um canal para um novo "status", que na verdade acaba por atender às exigências do capital, que necessita de mão de obra. Com esta intenção, são criados os cursos profissionalizantes, que em 1984 são deixados de lado

pela lei nº 7044/84, que transforma as chamadas "terminalidades" em projetos de preparação para o trabalho (PPT).

Diante deste resgate, cabe a nós, profissionais da educação, uma reflexão permanente sob este contexto histórico, que constitui a realidade brasileira, tornando-nos capazes de lançar sobre ele um olhar crítico, que permita o crescimento e o fortalecimento das nossas "opções" e não o reprise das "reciclagens", que na verdade tinham a intenção de realizar uma "lavagem cerebral" em todos os professores no exercício da docência no período, fortalecendo o estado de conflito atual, no qual os professores, na sua maioria, receberam uma formação impregnada do discurso da lei nº 5692/71 e que, parafraseando Arroyo (2000), ainda não conseguimos varrer dos nossos quintais.

Tais considerações postulam a necessidade de nos comprometermos epistemologicamente, para então nos tornarmos conscientes e podermos assumir "o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente". (FREIRE, 1999c, p. 33)

À educação progressista cabe estimular o ato criativo, presente em todos os seres humanos que, muitas vezes, são

tolhidos em sua liberdade, pelo medo da repressão, tornando-se meros reprodutores.

Para tanto, os profissionais da educação devem tornar-se pesquisadores de sua prática pedagógica, porque "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1999c, p. 32). É buscando, procurando, indagando, constatando e intervindo que "educó e me educó". (ibid., p.32)

É neste diálogo, travado enquanto pesquisador, com a sua realidade, que acredito poderemos superar a visão ingênua e estreita do educador, substituindo-a por uma visão crítica, que possibilite um compromisso verdadeiro com a comunidade escolar, pois:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário. No primeiro caso sua ação estaria baseada numa visão ingênua, meramente 'focalista' da realidade, não poderia constituir um compromisso. (FREIRE, 1999d, p. 21)

Esta visão de totalidade, que supera a simples soma das partes, traz para a construção da proposta político-pedagógica e do Regimento Escolar a possibilidade de se constituírem em documentos norteadores de uma prática crítica, comprometida

com a mudança, superando a mesmice da visão ingênua, que tudo divide, convertendo a escola "em um bastião de resistência efetiva", optando entre ser "crítico ou cúmplice". (TAMARIT, 1996, p. 148)

A escolha entre a posição "crítica" ou "cúmplice" é a decisão que todos os segmentos da comunidade escolar, participantes da construção das propostas político pedagógicas que nortearão o trabalho da escola, terão que tomar.

Tal opção terá que passar pela definição do que é uma boa escola. Será aquela que contribui para manter a "injustiça social" e a "resignação", apresentando este "mundo como o único possível" e nos tornando cúmplices desta manutenção? Ou aquela que "desperte a consciência crítica", que não mascare a realidade social e histórica escondendo os "conflitos", mas que ao invés de reprimir, liberte para uma postura crítica? (ibid., p.61)

Uma postura que deve ser valorizada "por sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica" (FREITAG, 1988, p. 105), retomando a necessidade de sermos sujeitos do nosso processo emancipatório; valorizando a participação de todos os elementos envolvidos na construção das políticas para as nossas escolas; não desprezando as contribuições, baseados em preconceitos oriundos de fundamentos que valorizem os

conhecimentos formais em detrimento dos informais. A busca do diálogo surge como um desafio para os sujeitos deste processo pensarem:

a sua história social como experiência igualmente social de seus membros ["que"] vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos. (FREIRE, 2000a, p. 83)

Esta postura se faz necessária para que, enquanto sujeitos, possamos nos perceber como seres atuantes neste mundo, confrontando-nos com o "discurso hegemônico", questionando esta realidade, que surge como resultado de nossas seleções e omissões, como uma "realidade desejada", que se instala como "indiscutível", de forma natural e como a "única possível", (TAMARIT, 1996, p. 40-41), estabelecendo entre nós a passividade da "consciência ingênua", característica da visão positivista, que aceitava as coisas como prontas e acabadas, como fatalidades, as quais não nos cabe mudar.

A partir da década de setenta, os trabalhos de Althusser, Bourdieu e outros autores, começam a suscitar algumas inquietações, pois eles passam a apresentar a escola como um aparato do Estado, responsável pela manutenção do "status quo", mostrando o conflito existente dentro da uma sociedade que, aparentemente, até então, estava imersa em um consenso, calada e acrítica. É com base nisto que Tamarit faz referência

à necessidade de revisão desta realidade, dizendo que:

se não aceitamos a imagem que da escola-educação nos propuseram a pedagogia e a sociologia clássicas e, ao contrário, a visualizamos como um "aparato de hegemonia", toda a problemática da relação escola-conhecimento-poder deve ser revisada. (1996, p. 44)

O momento atual vive um conflito que passou a reconhecer o consenso não mais como algo a ser aceito acriticamente, passivamente, mas como ideológico, permeado pelas relações de poder que passam a atribuir uma nova conotação ao currículo escolar, onde se percebe que "na escola se processam e circulam "outras coisas" além do conhecimento institucionalizado (TAMARIT, 1996, p. 43). Esta nova visão curricular passa a promover um novo olhar sobre o currículo. Este, até o momento, "nos treinou para sermos passivos recebedores de "verdades" pré-ordenadas, não ativos criadores de conhecimento (DOLL, 1997, p. 24), pois, "se o conhecimento se constrói a educação ou o currículo que se apresentasse como indiscutível seria um contra-senso". (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 158)

Diante disto, é preciso realizar algumas considerações sobre o currículo, procurando abranger a sua complexidade e amplitude, superando as construções puramente empíricas que o trata como "as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de descaracterizar, de perder

as suas especificidades" (SAVIANI, 1991, p. 104). Acredito, pois, que tudo o que os educandos têm a oportunidade de aprender, como parte de um projeto de ensino, é constitutivo do currículo. Assim:

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes. Mas para poder entrever uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 127)

A diversidade do tema currículo tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores da área, que ao procurar encontrar "esclarecimentos decisivos sobre o que o termo pretende indicar", se depararam com uma polissemia que o apresenta "não com um, mas com vários significados possíveis", (PEDRA, 1997, p. 30). Este dado não permite uma visão estreita do assunto e, portanto, necessita reportar-se à prática escolar, que tanto Arroyo, quanto Gimeno Sacristán, destacam como o espaço no qual tal realidade deve ser discutida e analisada, caso contrário continuará restrita aos documentos oficiais e à academia.

Neste sentido, Freire (1999c, p. 24) nos recorda que uma "reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando

blablablá e a prática, ativismo." O que é reforçado nas colocações de Tamarit (1996, p. 47), quando ele fala da "doxa" e da "epistême", sendo a primeira, puro conhecimento cotidiano e a segunda, conhecimento científico, postulando que, para serem significativas, necessitam possuir uma "unidade indiferenciada", a totalidade, imprescindível para a superação da visão fragmentada, sob a qual o currículo vem se apresentando.

A tradição educacional tem nos legado uma visão focalista que fragmentou o conhecimento e, conseqüentemente, o currículo escolar, tratado como "o programa" que o professor "dissertará a seus alunos", que ele mesmo organiza e elabora (FREIRE, 1999e, p. 83), sem estabelecer um diálogo com os seus alunos e, muito menos, com o restante da comunidade escolar.

Este conhecimento surge como uma doação do professor para com o aluno, que necessita ser reavaliado, considerando a totalidade do enfoque curricular que ultrapassa o espaço físico da escola, que adentra em todas as relações que a constituem. No qual a cientificidade e o saber cotidiano se integram de forma variável e diferenciada, resultando no "currículo oficial" e no "currículo real" (TAMARIT, 1996, p. 53). É sob este enfoque que Gimeno Sacristán vai dizer que:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas

oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens- o que diz que se ensina - forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real. (1998b, p. 131-132)

Quando este estudioso do currículo destaca a presença do currículo oculto, amplia ainda mais a abrangência deste, chamando-nos a atenção para todos os aspectos que rodeiam uma construção curricular, ressaltando que o currículo "real" envolve uma complexidade de fatores que não podem ser estancados, em nome de uma "falsa totalidade" que aparece como "vazia", como "um todo fechado" ou como uma "totalidade má, na qual o autêntico sujeito foi substituído pelo sujeito mitologizado". (KOSIK, 1995, p. 63)

Desta forma, a realidade social, na qual se configura o currículo, necessita ser analisada na sua "concreticidade (totalidade)", para que o homem seja conhecido como "sujeito objetivo, histórico-social" (ibid., p.52-53). Fazendo com que a participação ativa e crítica dos alunos/as se constitua em um princípio básico da escola contemporânea e democrática.

Destarte, o "ofício de mestre", ao qual se refere Arroyo (2000), extrapola o mero repassar dos conteúdos, projeta-se para o domínio de "outros saberes", de "compromisso", de "diálogo", de "fé", de "humildade" de "estar no mundo" e outras tantas coisas sobre as quais o mestre Paulo Freire buscou nos alertar em toda a sua obra. A criticidade diante da realidade escolar transparece como uma questão indiscutível, pois não é mais possível aceitar uma postura onde:

O manejo dos conceitos sem o compromisso com a prática cumpre com o rito de mudar aparentemente a realidade baseando-se na manifestação de boas intenções ocultando as misérias. Nisso consiste manter uma perspectiva crítica em educação: em descobrir essas incongruências para sanear o discurso educativo e manter viva a utopia, forçando a mudança da realidade. (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 136)

A mudança da realidade, a utopia, tão defendida por Freire e rechaçada pelos discursos neoliberais, é que reforçam as práticas nas quais a postura crítica continua acreditando na possibilidade de mudança, em um projeto educativo que possa se configurar dentro das expectativas da comunidade escolar, que deve ser debatido, analisado, definido, desenvolvido e avaliado de alguma maneira por todos os segmentos que fazem parte do processo educacional, pois:

só na medida em que exista um mínimo de envolvimento e coordenação entre todos os componentes da comunidade escolar, a autonomia de que se disponha para elaborar o projeto será eficaz. (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 247)

O envolvimento desta comunidade escolar, na construção da proposta curricular, aliada a revisão dos conceitos e teorias que fundamentam as práticas escolares, surge como uma possibilidade para a eficácia de um projeto educativo pautado em uma participação efetiva, pois só ela poderá promover o compromisso do sujeito. Não é possível comprometer-se com o que não se conhece, como não é possível amar sem conhecer.

3.1.4 A coerência: uma busca para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos

A inter-relação entre os pressupostos democráticos selecionados, dentre os depoimentos da comunidade escolar, está presente na ênfase atribuída especificamente a participação e ao diálogo. O compromisso surge como uma exigência proveniente da necessidade de mudança, porém é a coerência que possibilitará diminuir a distância entre o que foi dito e o que está sendo feito.

Durante todo o processo, a distância entre os "dizeres" e os "fazeres" foi evidenciada, tanto nas sistematizações que fazem parte do corpo deste estudo, como dos diálogos travados acerca deles. Ouvir de professores e professoras, que na

teoria é uma coisa e na prática é outra, creio haver se tornado um dos maiores chavões da escola.

Penso que a afirmação de Freire de que "precisamos diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos", traduz da maneira mais simples e ao mesmo tempo mais profunda, uma necessidade que deve ser sanada pelos seres humanos que habitam este planeta.

Quando os participantes do processo discutiam os temas "a violência" e a "educação ambiental" foram àqueles que mais se prestaram para demonstrar a importância que a coerência tem no contexto local e global.

A comunidade pediu reuniões e oportunidade de participar, porém a sua "presença" nos encontros não foi tão significativa em relação as suas colocações. A cultura da não participação é uma implicação fortíssima neste processo, pois é através da sua superação que será possível começar a construir um espaço mais democrático dentro da escola, em busca de uma ação comprometida.

O diálogo tão apregoadado está longe de assumir a conotação freireana, porque o monólogo e o antidiálogo ainda insistem em impregnar as práticas escolares.

Analisando os depoimentos é possível constatar que eles estão cheios de soluções, de alternativas, de ações democráticas, criativas e inovadoras. Todavia é preciso buscar a coerência para alcançarmos a "utopia", trajetória difícil, mas não impossível.

Partindo do pressuposto de que a maioria das contradições encontradas não são antagônicas, torna-se menos árduo o caminho a ser instaurado. A caminhada começa pela implicação mais eminente desta trajetória, o distanciamento entre a teoria e a prática.

Esta, talvez, seja uma das mais exploradas dentro do processo educacional. No decorrer deste estudo os registros de informações foram bastante contundentes em relação à dicotomia existente entre as duas. Aplicando-se a elas as leis da dialética, percebe-se que a determinação da qualidade e a da quantidade estão ligadas à medida que as define enquanto teoria e enquanto prática, sendo que interagem em um processo de "ação-reflexão-ação", caracterizando um retorno constante entre a "argumentação" e a "ação", provocando um ir e vir da teoria para a prática.

A separação entre elas na verdade tem provocado a ausência de uma prática coerente e fundamentada em concepções analisadas e estudadas, promovendo o modismo em educação. A moda

é ser progressista, meu discurso é progressista, contudo continuo aplicando "provas" de múltipla-escolha e usando o gabarito para corrigi-las.

Faço a opção por um currículo organizado por ciclos de estudo, mas continuo dividindo os conteúdos de forma fragmentada.

Estas ações estão presentes no cotidiano da escola em situações muito corriqueiras, solicito silêncio dos meus alunos, entretanto grito com àqueles que não o fazem. Defendo o respeito, todavia chamo o meu aluno de "marginal"; "preguiçoso"; "vagabundo"; "relaxado", e mais alguns rótulos que já fizeram história na escola.

O leitor que está fora da escola poderá dizer: "Mas isso não ocorre mais nas escolas." E eu lhe perguntaria em qual? Parece-me que a busca de coerência vai necessitar percorrer um longo caminho.

Com certeza este caminho estará repleto de outras tantas contradições, portanto cabe aqui ressaltar àquela que passa pela concepção de como o conhecimento adquire forma para os seres humanos, afinal: Como aprendemos?; Conhecimento: construção ou reprodução. Clareza imprescindível para organizar a prática pedagógica.

Prática, que está conectada ao ensino e a aprendizagem, considerados como uma contradição clássica dentro do processo educacional e conseqüente a formação de professores, tendo em vista que são os pivôs das discussões das teorias de ensino e de aprendizagem, bem como das correntes filosóficas e pedagógicas, que têm buscado alternativas e soluções para os impasses e problemas causados pelo seu não êxito, como a evasão e a repetência.

Partindo da lei da transformação da quantidade em qualidade, ou vice-versa, é plenamente perceptível que ensinamos e aprendemos simultaneamente. A interpenetração existente entre as duas está marcada pela unidade permanente, em busca de um objetivo comum. O "apreender" e a lei da negação da negação faz com que estejamos sempre retornando ao velho, buscando o novo, sem deixar de valorizar as mudanças que vão ocorrendo, chegando a um movimento em espiral, que não volta para o mesmo lugar, nem se extingue, pelo contrário, está sempre em permanente movimento.

É este permanente movimento que poderá vir a abrir espaço para as possibilidades de transformação da escola em um espaço mais democrático, mais rico e criativo, no qual todos os seus segmentos se constituem como sujeitos-atores.

Nesta tarefa, Freire se constitui como eixo central, porque

comparto com ele: a crença na emancipação do sujeito; a visão da história como possibilidade; a esperança da "boniteza"; a profissão e o sentimento de ser brasileira.

3.2 AS POSSIBILIDADES

Tendo como premissa estas implicações, as possibilidades surgem como a busca de alternativas capazes de superá-las ou de promover o equilíbrio entre elas, porque carregam consigo as propostas que podem vir a configurar-se como práticas coerentes com uma postura democrática participativa, na qual impere o diálogo e o comprometimento de seus sujeitos com seus posicionamentos e atitudes.

Partindo das implicações destacadas, as possibilidades foram organizadas em quatro blocos: **A participação:** buscando na democratização da escola uma possibilidade para transformar "a escola que temos na escola que queremos"; **O diálogo:** estabelecendo relações democráticas e dialéticas entre as concepções de seus sujeitos; **O compromisso:** construindo a rede de conceitos que superem a pura empiria; **A coerência:** buscando alternativas de participação nos modelos de democracia representativa e/ou participativa.

3.2.1 A participação: buscando na democratização da escola uma possibilidade para transformar a "escola que temos na escola que queremos"

A historicidade do processo de construção da PPP e do RE da escola, que teve por cenário a Constituinte Escolar, durante as reuniões, assembléias, entrevistas, oficinas, grupos de estudo e discussão, desvelou a variedade de significados que habita entre os seus participantes.

Os debates de aprofundamento dos dez temas eleitos pela comunidade escolar, que tiveram espaço no cenário no terceiro momento deste processo e, portanto, já carregam consigo um amadurecimento das discussões, foram divididos em dezoito grupos e coordenados pelos professores da escola. Após cada encontro, ocorria a reunião de sistematização das colocações feitas, quando foi possível perceber que o nível das manifestações dos alunos, maioria nos grupos, provocou o temor da perda de autoridade por parte de alguns professores, que chegaram a questionar a validade do fundamento democrático orientador da sistemática de trabalho.

Por acreditar na participação, como imprescindível para a construirmos a escola que queremos, a preocupação com ela foi uma constante durante todo o processo, evidenciada por todos

aqueles que foram presenças, como diz Freire, nos momentos de discussões que promoveram a construção da PPP e do RE.

A importância da participação está contida no que Giroux (1993) chama como uma necessidade para o bem da democracia, porque para isso é preciso recuperar a educação cidadã, a educação que não está voltada somente para interesses individualistas e corporativistas, mas que busca a equidade social.

A participação de todos os segmentos na construção de uma escola mais democrática alcançou, na nossa Escola, um patamar mais dotado de democracia. Pela primeira vez, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias participaram ao lado de professores e professoras da discussão de temas que antes pertenciam aos espaços próprios da docência, que ironicamente acreditava poder existir sem a discência.

As questões apresentadas para provocar o debate partiam das idéias: O que é?; O que temos?; e O que queremos?, com a intenção de unificar as teorias com as práticas da escola, procurando atingir a coerência no que queremos, sem esquecer de propor alternativas para as mudanças. Porque criticar e apontar defeitos é muito fácil, porém, apresentar alternativas me compromete com a mudança. Nas palavras de Gimeno Sacristán (1998a), é esta participação que poderá legitimar a escola

como uma instituição a serviço do público, até porque a escola como instituição surge para atender aos interesses deste público.

O "aislamiento" que, segundo Gimeno Sacristán (1998a), a escola sofre, pode ser superado pela participação dos demais segmentos, porém há necessidade de cautela diante das intenções que possam fazer parte das entrelinhas destes documentos, como o descomprometimento do Estado com a educação, quando ela deixar de servir aos seus interesses de desenvolvimento econômico.

A escola que temos apregoa, a partir das suas práticas e das suas leis, o "pleno desenvolvimento do educando"; "o preparo para o exercício consciente da cidadania"; e "a qualificação para o trabalho", porém se esquece, conforme Machado (1997), que há uma grande quantidade de cidadãos brasileiros excluídos da escola, porque apenas uma pequena parcela consegue concluir a educação básica.

Na escola, atualmente, o comentário mais forte está em dizer que a LDBEN não permite mais reprovar aluno, o que abre duas possibilidades de interpretação. A primeira apresenta a preocupação com o desenvolvimento integral do educando, e acredita na sua capacidade de aprendizagem e de emancipação e a outra está preocupada somente em atender a alteração nos

dados estatísticos, para atender as exigências do Banco Mundial.

De todas as formas, penso que preciso buscar argumentos e sustentação para uma prática emancipatória, que promova a construção da "escola que queremos". Uma escola mais alegre, mais comprometida com a aprendizagem, com equilíbrio de poder nas relações entre seus segmentos, como um espaço de construção do conhecimento, de cultura e lazer, como apresentava um dos temas eleitos pela comunidade escolar e que trouxeram para a discussão a necessidade de criar um ambiente mais agradável e conectado com o mundo que cerca a escola, seja em nível micro ou macro.

No entendimento dos direitos humanos, a educação, em uma perspectiva de justiça, é aquela que desperta nos sujeitos dominados a necessidade de luta, de organização, de mobilização crítica, justa e democrática, que não aceita manipulações e pretende reinventar o mundo e o poder.

Reinventar a escola é, para Freire (2001c) acreditar na utopia da emancipação dos cidadão e cidadãs uma possibilidade de mudar a cara da escola e mudando a cara da escola através, das nossas práticas, poderemos encontrar alternativas para promover as demais mudanças na sociedade, pois como ele mesmo diz, a escola não muda a sociedade, mas não há mudança que não

passe por ela.

O discurso da "qualidade total", conforme destaca Machado (1997), assume um jogo duplo porque seu objetivo geral é a produtividade de seus trabalhadores, que precisam participar do processo, porém antes esta mesma qualidade demite àqueles que não se "adaptam" às propostas e os elimina da relação de emprego.

Esta demissão que ocorre nas fábricas é a mesma que ocorre na escola, alerta que vem fazendo Gimeno Sacristán (1998a), ao denunciar os interesses do mercado na educação, principalmente neste momento em que a Espanha discute a implementação de "la Ley de cualidad".

Portanto, é importante conectar com as teorias que direcionam a qualidade do ensino como um problema psicológico de motivação de professores, pois, conforme, Machado (1997, p. 55), "quando se vê os problemas da Educação como psicólogos, se exclui todas as causas de natureza social, política e econômica." O que complica ainda mais as relações escolares.

Conforme lido, analisado e observado, a participação foi a grande vedete do processo de construção da PPP e do RE. Foram incontáveis as vezes em que a dita participação apareceu citada. Ora como solução, ora como problema. Superar o

determinismo que condiciona os seres humanos pela mídia, pelo discurso ou pelas ideologias, que se apresentam camufladamente entre nós, é uma tarefa da qual temos que participar, porque a passagem de sujeitos passivos para sujeitos ativos depende das práticas sociais das quais estes venham a participar.

A tomada de consciência da necessidade de participação, acredito que possa ser considerada como um passo importante no processo de transformação da escola. Reconhecer a sua importância e gostar de atuar como sujeito no processo de construção da PPP e do RE contribui para alcançar esta utopia.

Reuniões, encontros, debates, cursos, interação com a comunidade foram ações sugeridas pelos participantes. Contudo a importância da presença do diálogo nestas atividades, incluindo a sala de aula, destacou-se como um interesse latente desta comunidade. Na linguagem popular, diríamos que conversando a gente se entende. Penso que esta sabedoria possui as suas bases teóricas e portanto não pode deixar de ser valorizada.

desta experiência.

É importante que ao "apapar as arestas" não nos olvidemos que a qualidade dialética destas relações não pode ser confundida com um processo mecânico, que nega seu movimento interior, argumento defendido por Freire (1994), com base na análise conclusiva de que a autoridade nasce da necessidade de liberdade do indivíduo, que precisa dela para exercer sua liberdade, pois sem a autoridade, a liberdade se transformaria em licenciosidade; e a autoridade sem liberdade, em autoritarismo, o que impediria a verdadeira democracia, que implica dentre seus princípios, o respeito à liberdade de cada um.

A relação dialética entre liberdade e autoridade precisa ser trabalhada dentro e fora da escola, porque a democratização da instituição escolar não está restrita ao espaço físico que ela ocupa, mas ao contexto das relações mantidas entre todos aqueles que participam nela, de uma forma ou de outra.

Freire ratifica esta afirmação ao dizer que:

a liberdade que se 'liberta' da autoridade nega a democracia tanto quanto a autoridade que, no seu exercício, asfixia, em si, a liberdade embutida nela, asfixiando a liberdade dos outros, nega igualmente a democracia. (ibid., p.190)

O fundamento que sustenta as considerações freireanas serve também ao que Giroux (1993, p.145) nomeia de "autoridad emancipatoria", fazendo um chamamento aos professores que desejam engajar-se no projeto de democratização da escola, alertando quanto à importância dos conceitos que contribuem para redefinir o significado de autoridade:

En su modelo emancipatorio, la autoridad existe como terreno de lucha, y como tal revela la naturaleza dialéctica de sus intereses y posibilidades; además, proporciona la base para entender a las escuelas como esferas públicas democráticas, dentro de un movimiento de avance y de lucha por la democracia más generales. En beneficio de los educadores y de otras personas que trabajan en movimientos sociales de oposición, el significado de autoridad que predomina tiene que ser redefinido a manera de que incluya los conceptos de libertad, igualdad y democracia. (1993, p. 144)

A re-significação de autoridade, incluindo os conceitos de liberdade, igualdade e democracia, evidencia a sua natureza dialética e traz consigo a importância de estabelecer um diálogo permanente com o conceito de liberdade que, em consonância com os de igualdade e democracia poderão promover a emancipação do sujeito em ator.

Touraine (1993) afirma que o sujeito é a vontade de um indivíduo de atuar e ser reconhecido como ator. O que só ocorre a partir da sua relação, ora complementar, ora de oposição com a racionalização. Porque a subjetivação e a racionalização são as duas caras complementárias e opostas da modernidade, que transformam a sociedade em um campo de

conflitos, de negociações e mediações. É a manutenção do diálogo entre elas que mantém o caminho aberto à liberdade.

Neste caminho, a liberdade encontra-se com a tolerância, sem a qual não pode existir democracia porque, para Touraine (ibid., p.423), "sólo puede haber democracia si los ciudadanos más allá de sus ideas y de sus intereses particulares, pueden entenderse sobre proposiciones aceptadas por todos." Esta afirmação não significa que ao sermos tolerantes somos obrigados a aceitar as razões do outro, que é livre para lutar por elas, sem defender as nossas próprias. Para Freire:

Ser tolerante não significa negar o conflito ou dele fugir. O tolerante, pelo contrário, é tanto mais autêntico quanto melhor defende suas posições, se convencido de seu acerto, com denodo. O tolerante, por isso mesmo não é uma figura pálida, amorfa, pedindo desculpas toda vez que arrisca uma discordância. O tolerante sabe ser a discordância que se funda no respeito àquele e àquela de quem se discorda não só o direito de todos, mas também uma forma de crescer e desenvolver a produção do saber. Mas, na medida mesma em discordar tem uma tal importância nas relações sociais, discordar coloca profunda exigência ética a quem discorda e critica: o dever de, ao fazê-lo, não mentir. A tolerância, afinal, é uma virtude e não um defeito. Sem ela não há democracia. (1994, p.187)

É interessante como as análises reencontram-se, adotando uma evolução em espiral que volta a tocar em pontos que são nevrálgicos, assumindo a cada patamar uma reflexão mais elaborada. A democratização escolar, como uma possibilidade de transformar "a escola que temos na escola que queremos", vem construindo uma rede de conceitos dialeticamente relacionados,

a autoridade trouxe a liberdade, que por sua vez encontrou-se com a tolerância que necessita dos conceitos de igualdade e diversidade para dotar-se de sentido.

A igualdade, desde os primórdios da Revolução Francesa, vem promovendo, no decorrer dos séculos, slogans que anunciam que somos todos iguais. Este discurso serviu até hoje para defender a prática conservadora e domesticadora da escola e da sociedade, que ao insistir na defesa de um modelo ideal e igual para todos, não fez nada mais do que aumentar as distâncias entre os diversos segmentos da sociedade. Através dos currículos escolares, promove o autoritarismo camuflado, que em nome dos direitos iguais, adapta, passiva e silenciosamente, aos futuros cidadãos, excluindo àqueles que por uma questão ou outra não se "adaptam" às propostas ou práticas defendidas.

Ao estilo freireano, aproveito para resgatar aqui uma experiência de minha infância, quando o governo do então Presidente da República Garrastazú Médice, início da década de 70, difundia pelas ruas e pelas escolas o slogan: "Brasil, ame-o ou deixe-o!" Aos oito anos, recordo-me que isso me parecia muito bonito e patriótico. Hoje posso dizer claramente que não fazia nem idéia do significado que estava por detrás desta frase e que, tampouco, escuto as canções dos festivais de música da época com a mesma percepção.

A minha inserção paulatina em uma prática docente libertadora foi responsável pela minha mudança de percepção e compreensão da realidade. Assumir a docência de uma aula descrita por Freire (2000d, p. 204), como aquela que não admite o "status quo" e os mitos acerca da liberdade porque "ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade", é um desafio permanente.

O caminho construído, ao andar, promoveu a aprendizagem de uma leitura crítica que vem me levando para mais além do que as palavras aparentemente querem dizer. Aprendi que esta era a forma que os militares, em nome de uma ideologia defendida pelas classes detentoras do capital, possuíam para dizer às pessoas, que lutavam pelo direito de defender as especificidades do nosso povo contra o domínio das culturas alienígenas, para abandonar o país, já que não estavam contentes.

Não é possível negar o estrategismo que calou uma sociedade durante tanto tempo e que transferiu para a escola o mesmo estratagema, ou seja, se o aluno não aprende na escola, se o currículo não possui significado nenhum para ele, se as regras estabelecidas não lhes servem, há duas opções: reprovar ou evadir. Entretanto, como é obrigado a estudar em nome da igualdade de direitos, a segunda opção é punida legalmente e a primeira camufla a exclusão.

Esta argumentação serve à precaução que devemos ter diante da atual difusão do discurso da diversidade, porque segundo Gimeno Sacristán (1998a, p. 225), ele pode estar ocultando o interesse em defender a "mercantilização" da educação, transformando o contexto educacional em um grande mercado de melhor oferta. Mais uma vez nos deparamos com a infiltração dos modelos econômicos na escola. Parece que a busca de eficiência continua.

A realidade atual nos acena com a possibilidade do retorno ao passado, quando a educação formal realizada na privacidade da família negava o direito de estudar a quem não tivesse dinheiro para fazê-lo. A responsabilidade do Estado para com a educação foi conquistada a duras penas e hoje em nome do estado mínimo, estamos perdendo terreno para a privatização e elitização da educação.

Gimeno Sacristán (ibid., p. 230-231) chama a atenção para a ambigüidade que existe no slogan de "una educación para la diversidad", atualmente tão presente no discurso pós-moderno, porque existem "diferencias entre las culturas que merece la pena no respetar, cuando atacan la dignidad e igualdad de los individuos". Esquecer que a igualdade é um pressuposto básico das nossas identidades mina a democracia e abre as portas para a intolerância.

A construção da rede de conceitos imprescindíveis para a nossa proposição inicial carece ainda de mais argumentos, porque, conforme Freire:

nenhuma reflexão em torno de educação e democracia pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e de sua aplicação e da questão ética. (1994, p.184)

Assertiva que encontra respaldo em Touraine quando este afirma que:

No hay democracia sin disminución de las distancias y las barreras sociales, sin extensión del mundo de la decisión, no puede existir democracia sin acercamiento de la ética de la responsabilidad y de la ética de la convicción, sin superación de las fronteras trazadas entre la razón instrumental, la libertad personal y las herencias culturales, sin reconciliación del pasado y del futuro. Tampoco hay democracia sin crítica de la dominación ejercida sobre las mujeres, los jóvenes o los viejos, los pobres y las naciones amenazadas por la decomposición y la proletarización, pero sin olvidar que los adversarios enfrentados tienen orientadores comunes tanto como intereses en conflicto. (1993, p. 408)

O autor é cuidadoso ao elencar a quantidade de obstáculos que a democracia precisa diminuir para existir, porque supera o idealismo de um mundo "cor-de-rosa" como nos contos de fada, e nos alerta para a "unidade" que existe entre os adversários, apesar dos conflitos que possuem. Este alerta nos mostra que não podemos ficar de braços cruzados, esperando a superação das diversidades que impedem a consolidação da democracia.

Ao realizar o estudo sobre democracia, Wood (2003) reforça

a necessidade de perceber os interesses presentes, tanto entre os chamados "anticapitalistas", quanto entre "capitalistas". Será que ambos falam a mesma coisa quando de referem a democracia? Entre o mercado capitalista e a democracia existe um caminho a percorrer, no qual esta se submete ao primeiro. Para analisá-lo, a autora "parte da premissa de que 'democracia' significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo." (WOOD, 2003, p. 7)

A busca de ações que amenizem as implicações que não permitem a consolidação de um espaço democrático, voltado para os interesses do povo, precisa encontrar, conforme Freire (2000c, p.68), (1999b, p, 157), a "unidade na diversidade" para enfrentarmos a luta contra o nosso principal inimigo, aquele que defende o fim da história e a mercantilização da educação e de toda a sociedade. A esse respeito, escutemos o autor:

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre as pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: ela é necessária, considerando-se a coincidência de objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia de diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal. (2000c, p. 68)

A "invenção da unidade na diversidade", como o próprio Freire(1999c, p.157) a denomina, merece uma leitura criteriosa

para evitar, segundo Gimeno Sacristán (1998a, p. 225), a armadilha já referida do "eslogan tan presente en el discurso pedagógico postmoderno actual, ["que"] es un programa ambiguo con aplicaciones muy distintas", pois pode estar escondendo, por trás da intenção de manter e respeitar as diferenças, que não são apenas culturais, podendo fortalecer a desigualdade de oportunidades.

Esta desigualdade é o ponto de crítica deste autor com relação à liberdade de escolha da escola por parte dos pais, o que é possível para aqueles que tenham condições econômicas para eleger, considerando os custos que esta eleição venha a trazer, ou seja, a mercantilização da educação, como adverte Gimeno Sacristán (ibid., p. 314), "en nombre de la democracia es preciso combatir el lenguaje y los mecanismos del mercado en educación."

A este alerta se une a denúncia de Giroux (1993, p. 173), dizendo que a educação pública "é conformada, torcida y puesta en movimiento por intereses económicos, políticos y sociales más amplios", sendo uma das razões pela qual devem ser abertos todos os aspectos da educação formal à:

impugnación activa y popular por parte de movimientos sociales, así como de outros grupos de vanguardia. Figuran entre éstos: los miembros de la comunidad, los padres de familia, el personal de apoyo, los grupos defensores de los jóvenes y otras personas que tienen intereses vitales en las escuelas. (1993, p.173)

Aponta, ainda como mais uma razão, a necessidade do estabelecimento de alianças entre os professores e estes grupos, como um esforço para criar um espaço público⁹ de debate sobre a democracia e encontrar formas de atuar coletivamente contra o que Freire (2000c, p.157) classifica como "democracia liberal" e Gimeno Sacristán (1998a, p. 294) traduz como a "metáfora del mercado" .

As propostas de democratização da escola não são exclusividade dos movimentos progressistas de educação. Faz algum tempo que este discurso vem sendo difundido pelos neoliberalistas, o que pode ser conferido no texto da nossa atual LDBEN.

A abertura que a nova lei da educação brasileira trouxe em sua redação está servindo para que os movimentos em prol da democratização da escola possam ser efetuados. A possibilidade de realizar este "sonho" passa pela adoção de ações participativas que possam vir a promover o equilíbrio entre as relações de poder historicamente desequilibradas, seja na sua organização, seja nas práticas curriculares que a constituem.

Com relação a este desequilíbrio, Gimeno Sacristán atenta para o cuidado que devemos ter diante deste atual quadro da sociedade, caracterizado pelos poderes instáveis que a

⁹ Segundo Hannah Arendt (1993), como um conjunto concreto de condições de aprendizagem, em torno das quais as pessoas se reúnem para falar, dialogar, compartilhar experiências e lutar juntas por uma cidadania ativa.

perpassam. Neste sentido, lança para aqueles que constituem-se em seus sujeitos questões como:

“¿Participar? Si. Pero, ¿ Cómo hacerlo y a servicio de qué proyecto de educación y de sociedade? Cómo evitar que esta demanda suponga discriminación para los que no pueden participar?”. (1998a, p. 276)

Assim, como promover um processo que privilegie a participação e o diálogo em uma sociedade tão marcada pelas relações desequilibradas de poder, determinadas pelas diferenças culturais, sociais e econômicas?

Estas questões apontam para a necessidade de cautela diante dos discursos que orientam as atuais propostas de reforma educacional, que podem, segundo Gimeno Sacristán (ibid., p. 266), ter “la intención tanto de ceder poder como de no asumir responsabilidad.” Consideração que serve como alerta para que todos os envolvidos realizem uma leitura crítica que ultrapasse a redação do texto apresentado, que se detenha no contexto social, cultural, político e econômico, pois:

A democracia não aparece por acaso nem tampouco pelo gosto de umas poucas pessoas que a regalam ou impõe a maioria. Na verdade a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada, sobretudo em sociedades como a nossa de tradições autoritárias tão arraigadas. Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em dez centímetros de arbítrio. (FREIRE, 2001c, p. 201)

O gosto de mandar incontido, já discutido na análise das relações de poder que habitam a escola, traz consigo a importância do compromisso por parte de todos àqueles que participam desta construção, porque é necessário superar esta "tradição" e encontrar espaços para a construção de uma escola mais democrática, a partir de práticas que viabilizem a participação de todos os seus sujeitos.

Para muitos, tal colocação pode ser vista como utópica e ideológica, desprovida de aplicabilidade, enquanto que para os que acreditam na escola como um espaço de possibilidades, esta ponderação vem carregada de coerência e compromisso com a emancipação dos sujeitos que a constituem.

3.2.3 O compromisso: construindo a rede de conceitos que superem a pura empiria

A experiência vivida durante a construção deste estudo foi assumindo, no decorrer da sua construção, uma série de saberes que não podem deixar de ser considerados por àqueles que estão imbuídos da necessidade de mudança da escola e mais concretamente das suas práticas escolares, visto que as teorias, sejam filosóficas, didáticas, epistemológicas ou legais vêm demonstrando significativo avanço.

A separação dicotômica da teoria e da prática foi um dos impulsos marcantes desta experiência, constituindo-se em uma das contradições que promoveram a inquietação por parte da comunidade escolar, farta das propostas vindas de cima para baixo, que desrespeitam as especificidades de todos os sujeitos da escola, bem como da sua realidade social, cultural e econômica.

A dificuldade de participação e diálogo nos ambientes escolares vêm, ao longo da trajetória da escola, promovendo a construção de práticas baseadas em teorias alheias ao seu contexto, forçando o distanciamento entre a academia e o cotidiano da escola. Este distanciamento foi reforçado na própria formação de professores e professoras que, ao terem a teoria como puro "blá-blá-blá", como diz Freire, transferem para a escola experiências que não são condizentes com a expectativa dos demais sujeitos.

Este cenário ganha mais detalhes quando alguns professores e professoras usam este distanciamento como justificativa para assumir uma postura baseada no "achismo", pois afinal como já dito, "na teoria é uma coisa e na prática é outra".

A busca do compromisso passa, no meu entendimento, pelo termo "envolvimento", usado por alunos, alunas, professores e professoras na discussão do tema: **planejamento participativo**,

porque eles apontam o "envolvimento" como um requisito para "comprometer-se", para estar "inteirado", sugerindo a valorização desta participação como uma alternativa para incentivar a participação dos mesmos.

Diz a sabedoria popular que não podemos amar aquilo que não conhecemos; Martinez Bonafé diz ser preciso viver a prática; Arroyo, que necessitamos debater no cotidiano da escola. Estes e outros tantos autores que contribuíram para a análise deste estudo falam da importância de assumirmos a nossa condição de sujeitos autônomos, assim como outros que dizem que a estes nada mais resta a fazer. Porém é a Freire que mais uma vez recorro, repetindo-me para fortalecer a tese de que só existe compromisso a partir da participação consciente, pois seguramente existe participação sem compromisso, todavia não existe compromisso sem participação.

Por considerar a importância crucial da indicotomização entre a teoria e a prática, penso como Freire (1999d, p. 15), que "o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem assume. Se não se desse no plano do concreto." Uma decisão lúcida necessita de fundamentos que orientem esta atividade concreta, as práticas político-pedagógicas que habitam a escola.

Atribuo muitas das concepções que perpassam a escola à força que o pensamento positivista exerceu e ainda exerce na formação dos profissionais da educação, na qual os grandes pensadores ainda hoje possuem adeptos e seguidores. Para referendar tal afirmação, resgato uma das máximas que Descartes, em 1637, estabeleceu para realizar seus estudos, que consistia em não interferir no mundo que o cercava. Ao escrever o seu clássico "Discurso do Método", afirmou que empregaria toda sua vida para cultivar a razão e progredir, tanto quanto fosse possível, no conhecimento da verdade. Segundo o método que lhe havia prescrito, estabeleceu a direção na busca da exatidão das ciências que permeou os séculos subseqüentes. É apenas a partir da metade do séc. XX que começam a se solidificar as críticas a este modelo fragmentado e possuidor de verdades absolutas.

Estas colocações encontram respaldo nas colocações de Gimeno Sacristán, quando diz que:

El cientificismo em la discusión sobre los currícula, aunque es una manifestación también moderna de la fe em el conocimiento científico, mutila esa outra dimensión deliberativa que es también consecuencia del legado de la modernidad. (1998a, p. 192)

O desequilíbrio entre o cientificismo e a dimensão deliberativa promoveram nas práticas curriculares da escola uma aprisionamento das manifestações tanto de professores e

professoras, quanto dos demais segmentos, pois em nome da cientificidade, as decisões sobre as dimensões do currículo escolar ficavam oficialmente restritas ao tempo.

A educação, cuja essência é o currículo, recebe a influência da transversalidade das ciências criadas e debatidas pelo homem. Recebe, então, de todas as direções informações que vão constituindo a sua forma. Este dado fortalece a indefinição que nós, professores e professoras, temos vivenciado com relação as pedagogias, com a intenção que lhe atribuímos na prática educativa porque:

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. (PCNs, vol 1, 1997, p. 39)

Esta mescla de linhas pedagógicas é provocada pela apropriação desprovida de uma reflexão teórica sobre a evolução destas tendências e os seus fundamentos conceituais. Não que aqui se defenda a mera teorização, pois a ação deve vir acompanhada de um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática, o que evitaria estar sobre o domínio da visão pedagógica que acredita que:

a ação vem depois que nossa mente souber o que fazer e porque fazer. Em realidade, na vida nossa de cada dia, e das crianças e adolescentes e até adultos aprendemos antes ou concomitantemente a fazer, a intervir do que a entender conceitual e mentalmente o que e por que

: estamos fazendo e intervindo. Matrizes pedagógicas
: diversas que temos o direito e o dever de conhecer como
: docentes-educadores e que poderão trazer outras
: sensibilidades à nossa docência. (ARROYO, 2000, p. 117)

As matrizes pedagógicas, as quais se refere Arroyo (2000), extrapolam o conhecimento didático-pedagógico e vão até o convívio do cotidiano escolar, levando este autor aos pressupostos freireanos e propor a necessidade de conhecer o "sub-solo comum da nossa humana docência", alertando para a necessidade de recuperar a humanidade perdida.

Assim como os professores e professoras, também os pais e as mães encontram-se bombardeados pela contextualização, reforçada pelos meios de comunicação, bem como pelos problemas que a globalização do capital, realizada sob bases desvantajosas para os chamados países de terceiro mundo, trouxeram para a nossa sociedade.

As teorias pedagógicas, que muitos profissionais da educação pensam habitar somente os corredores das escolas, também afetam aos pais e mães. A questão da autoridade e da liberdade afeta tanto as famílias, quanto às instituições escolares. Porém existem também os conflitos de ordem econômica e social, que não permitem a estas famílias o mínimo de dignidade de vida.

No caso específico da nossa escola, muitas são as crianças que a freqüentam pela merenda escolar e pela bolsa escola. Como falar em compromisso com uma comunidade que, na sua maioria, desacredita na sua própria dignidade humana? E esta é a pergunta, com quem estou comprometido como profissional, com a manutenção desta sociedade ou com a superação desta condição que chega aos níveis da miserabilidade?

A reflexão acerca das nossas práticas cotidianas cobrou de todos os segmentos da comunidade escolar a necessidade de participar e comprometer-se com o seu entorno, não apenas dentro das suas quatro paredes. Para tanto penso ser indispensável ter em consideração as palavras de Gimeno Sacristán:

La participación o colaboración de los padres es un camino por descubrir, cuyas virtualidades y problemas han de tratarse en cada caso, pues en este paradigma de racionalidad tampoco podemos contar con una guía precisa. No hay padres en abstracto, sino padres con perspectivas y necesidades diversas que pueden pedir finalidades distintas al sistema escolar. Sólo un diálogo capitaneado por la escuela puede descubrir las bases de un consenso antes de que los padres opten por soluciones en las que cada cual encuentra su propia salida. (1998a, p. 337)

O reconhecimento de que há um caminho a descobrir requer dos profissionais da educação, professores, professoras, funcionários e funcionárias, um compromisso pautado pela busca da sustentação teórica das nossas práticas escolares, que passam necessariamente pelo diálogo com os pais, as mães e os

alunos e alunas da instituição, pois corremos o risco dirigir-nos para caminhos opostos, na defesa de corporativismos. A unidade na diversidade, proposta por Freire, parece ser mais uma vez uma proposta de utopia que possa vir a respeitar as diversidades que forjam a nossa comunidade.

Neste sentido, a democratização não apenas da escola, mas de toda a sociedade, que vem sendo apontada como uma alternativa para a construção de uma sociedade mais autônoma e menos individualista, poderá traduzir-se como possibilidade.

A autonomia está aqui definida como a capacidade do ser humano de agir conscientemente, o que implica em assumir uma postura de respeito ao outro, diante do seu inacabamento e do seu poder ser, pois "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros." (FREIRE, 1999c, p. 66)

É em nome da dignidade do ser humano que além de Freire, em toda sua obra, muitos autores, como Beltrán Lavrador e San Martín Alonzo (2000), Martínez Bonafé (1999), Fernández de Castro e Rogero (2001), Castoriadis (1995), Giroux (1993) e Boaventura de Souza Santos (1999), vêm defendendo um conceito de democracia, impregnado da necessidade urgente de uma participação crítica, que não se limita ao pleito eleitoral. Nesta perspectiva, o caráter participativo assume o diálogo

como uma linha de comunicação com o outro, facilitando o conhecimento das particularidades e expectativas individuais e coletivas, o que abre a possibilidade de estabelecer um compromisso coerente com o discurso democrático crítico e emancipatório.

Estas afirmações requerem uma mirada mais atenta sobre os conceitos orientadores desta interpretação, que remetem para a necessidade de uma definição mais apurada do termo democracia, considerando o contexto cultural, social, histórico e político que o forjou.

3.2.4 A coerência: buscando alternativas de participação nos modelos de democracia representativa e/ou participativa

Para muitos leitores "ingênuos", o simples uso da palavra democracia nos discursos presentes na academia e nas políticas públicas para a educação pode caracterizar uma proposta como democrática. Este é um risco que corremos quando não realizamos uma leitura crítica destes textos, permitindo que eles continuem escondendo a "face oculta" das verdadeiras intenções que carregam consigo.

As políticas educacionais e os discursos que povoam a

sociedade estão carregados de intenções, que devem ser revistas com o objetivo de promover a reconstrução do conceito de democracia, que passa pela sua razão de ser, indo muito além da "política" e dos "partidos". Segundo as palavras dos professores do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valencia, na Espanha, Beltrán Lavrador e San Martín Alonso (2000, p. 30), "es un procedimiento que pretende evitar la coacción de unos ciudadanos sobre otros y repartir poder y responsabilidades entre todos."

É esta divisão de responsabilidades entre todos que está em discussão neste estudo, que adota como premissa a importância da participação consciente de todos os segmentos da sociedade, aqui mais especificamente da comunidade escolar. Para tanto, a análise de Castoriadis (1995) sobre a democracia como procedimento e como regime, vem estabelecer aqui qual a tipologia de democracia que atende à natureza destas reflexões. Conforme este autor, a democracia como "simple procedimento" está unida à idéia do "individualismo contemporâneo", enquanto que a democracia como regime está vinculada a idéia de "autonomia individual e coletiva", que concebe o bem comum baseado no seu desejo, exigindo para tanto uma sociedade coletiva e interessada.

O perfil individualista da primeira conceitualização está revestido de isolamento e por isso rechaçada como aporte

conceitual, ao contrário da segunda, que se reveste de compromisso com a humanidade, ao concebê-la como coletiva, sem esquecer de que esta coletividade requer um homem autônomo individualmente, mas comprometido eticamente com os seus semelhantes.

As razões que encaminham para este conceito são provenientes da experiência do cotidiano da escola, que utiliza na sua prática os fundamentos da democracia procedimental, pois quando convida a comunidade escolar, representada pelo CEs e CPMs, na maioria das vezes, o faz apenas para atender às exigências legais do sistema, sem pensar na coletividade e na sua participação efetiva. Este dado ficou marcado na construção da Proposta político-pedagógica (PPP) e do Regimento Escolar (RE), tanto na eleição dos temas discutidos para promover as mudanças na Escola, quanto nas colocações que apontam a participação e a coerência comprometidas por uma prática baseada no diálogo.

As opções da comunidade, bem como os depoimentos e considerações feitas ao redor dos temas e nos demais momentos do processo, denotaram interesse pela coletividade e pela participação na vida da escola, instaurando a busca de mudança diante das práticas escolares. Ação que sugere uma democracia como regime, adotando o conceito de Castoriadis (1995, p. 72), que a definiu como "el régimen en que la esfera pública se hace

real y efectivamente pública es de todos, está efectivamente abierta a la participación de todos." E afirma ainda que (op.cit,, p. 74), que "no puede haber sociedad democrática sin la *paideia* democrática", pois esta "paidéia"¹⁰ é que poderá formar cidadãos democráticos.

Boaventura de Souza Santos (1999) ao classificar a democracia em participativa e representativa, aponta para o caráter distributivo da primeira, ressaltando a experiência das administrações do Partido dos Trabalhadores no Brasil, mais especificamente a de Porto Alegre, que adota como prática a redistribuição democrática dos recursos, estendendo esta postura para as instâncias educacionais. Postura adotada pelo governo do Estado que ao lançar a Constituinte Escolar possuía as mesmas intenções.

Faço uso deste dado para estabelecer aqui a diferença entre o discurso e a prática de tais posturas, pois a atual LDB lei nº 9394/96 normatiza a participação, o que abriu o espaço para a proposta estadual, porém o conceito de democracia que fundamenta o discurso federal está muito mais próximo da representatividade do que da participação, porque creio que aposta na ausência de uma cultura de participação por parte da sociedade. A falta de uma cultura participativa tem sido apontada como uma debilidade para uma participação efetiva,

¹⁰ Termo grego usado para definir as assembléias de discussão em torno dos interesses da pólis.

conforme Gimeno Sacristán, em conferência no Sindicato da Comissões Obreiras, em Valencia-Espanha, ao criticar a atual lei de qualidade para a educação espanhola, em 15/05/2002.

A questão cultural a qual Gimeno Sacristán se refere pode ser sentida na nossa prática diária da escola. Inúmeros motivos vêm sendo apontados para justificar a dificuldade de implicar os professores, professoras, pais, mães, funcionários, funcionárias, alunos e alunas nos planejamentos escolares. Todavia a historicidade cultural da sociedade tem contribuído para a manutenção desta realidade, que precisa ser modificada caso realmente queiramos "mudar a cara" da escola.

A história da educação brasileira não pode ser desconectada de sua história política. Os anos de ditadura militar, a Lei nº 5692/71, que protagonizou a reforma aplicada durante quase três décadas e as políticas do Banco Mundial, contribuíram para a pintura do cenário que, apesar das cores gastas e apagadas pela ação do tempo continuam desenhando as posturas da maioria dos professores e professoras que atuam nas escolas públicas¹¹, sem deixar à margem a responsabilidade dos demais segmentos da comunidade escolar, que transferem para o Estado o compromisso da educação de seus filhos e filhas.

A transferência aludida aqui está relacionada com o

autoritarismo presente na escola, seja pela história repressora vivida por nossa sociedade, seja pelo autoritarismo exercido pelos professores e professoras, que oriundos de uma formação tradicional usam o "saber" como "poder" diante da comunidade que vê neste professor ou professora o detentor do conhecimento, sentindo-se impotente para estabelecer um diálogo com a escola.

A dificuldade de estabelecer este diálogo é reforçada pela análise de Freire (1998, p.86), quando diz que "o fato mesmo de estarmos sendo uma sociedade marcadamente autoritária, com forte tradição mandonista, com inequívoca inexperiência democrática enraizada na nossa história, pode explicar nossa ambigüidade em face da liberdade e da autoridade." Este conflito é marcadamente histórico, Gramsci (1978) refletia enfaticamente sobre os limites entre "licenciosidade e a repressão", reflexão muito presente na obra de Freire e nas mais diversas relações interpessoais presentes na nossa sociedade.

Este desequilíbrio das relações de poder, manifestada entre os diferentes membros da comunidade escolar, carece de um resgate do princípio fundamental da democracia, que, segundo Dewey (1996, p.174), "consiste en que los fines de la libertad

¹¹ Ler "¿Es pública la escuela pública? (2002) De Enguita, Mariano Fernandes.

y de la autonomía para todo individuo sólo pueden lograrse empleando medios concordantes con esos fines”, o que nos reporta para a necessidade apontada por Martínez Bonafé (1999) de interpretar, compreender e transformar as relações de poder e a construção do saber na escola, para que ela possa vir a ser mais democrática.

A busca da democratização da escola passa pela verdadeira confiança na natureza humana e no poder da ação autônoma, baseada no público e na coletividade, posição defendida por Dewey (1996), Freire (2000b) e Martínez Bonafé (1999), sendo que este último apresenta a escola pública como um espaço institucional, no qual o sujeito encontra sua possibilidade de afirmação na interação do pensamento científico, a expressão comunicativa da experiência e o reconhecimento das identidades e das diferenças.

A construção desta escola pública e democrática assume assim, o compromisso com a adoção de pressupostos democráticos que sejam capazes de fomentar a participação e a abertura de um diálogo entre os distintos sujeitos que constituem a escola. Esta ação poderá desencadear uma prática coerente com o discurso que defende a necessidade de comunicação, intercâmbio e interações que venham a enriquecer uma experiência essencialmente democrática que, nas palavras de Dewey (1996, p. 205), será sempre “a creación de una

experiencia más libre y más humana, en la que todos participemos y a la que todos contribuyamos.”

Para efeito de síntese, retomo os pressupostos democráticos: participação, diálogo, compromisso e coerência, que emergiram da construção do PPP e do RE da Escola, transformando-se em categorias de análise das manifestações presentes em uma experiência encharcada de considerações ávidas pela abertura de um espaço de diálogo.

Para que estes espaços sejam democráticos, nós enquanto profissionais da educação precisamos rever os saberes necessários a uma prática educativa, apontados por Freire, em 1996, na Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa e trazidos à discussão pelos participantes deste processo por ocasião das reuniões, assembléias, entrevistas, oficinas, sistematizações, debates e grupos de estudo.

A figura abaixo, baseada em Freire (1999c), reúne dentro do contexto global da sociedade a escola e os saberes apontados pela teoria e pela prática, como aqueles necessários para promover as mudanças nas práticas conservadoras que ainda insistem em assombrar as instituições escolares.

**SABERES NECESSÁRIOS PARA QUE A MUDANÇA DA ESCOLA POSSA
TRANSFORMAR-SE EM UMA POSSIBILIDADE**

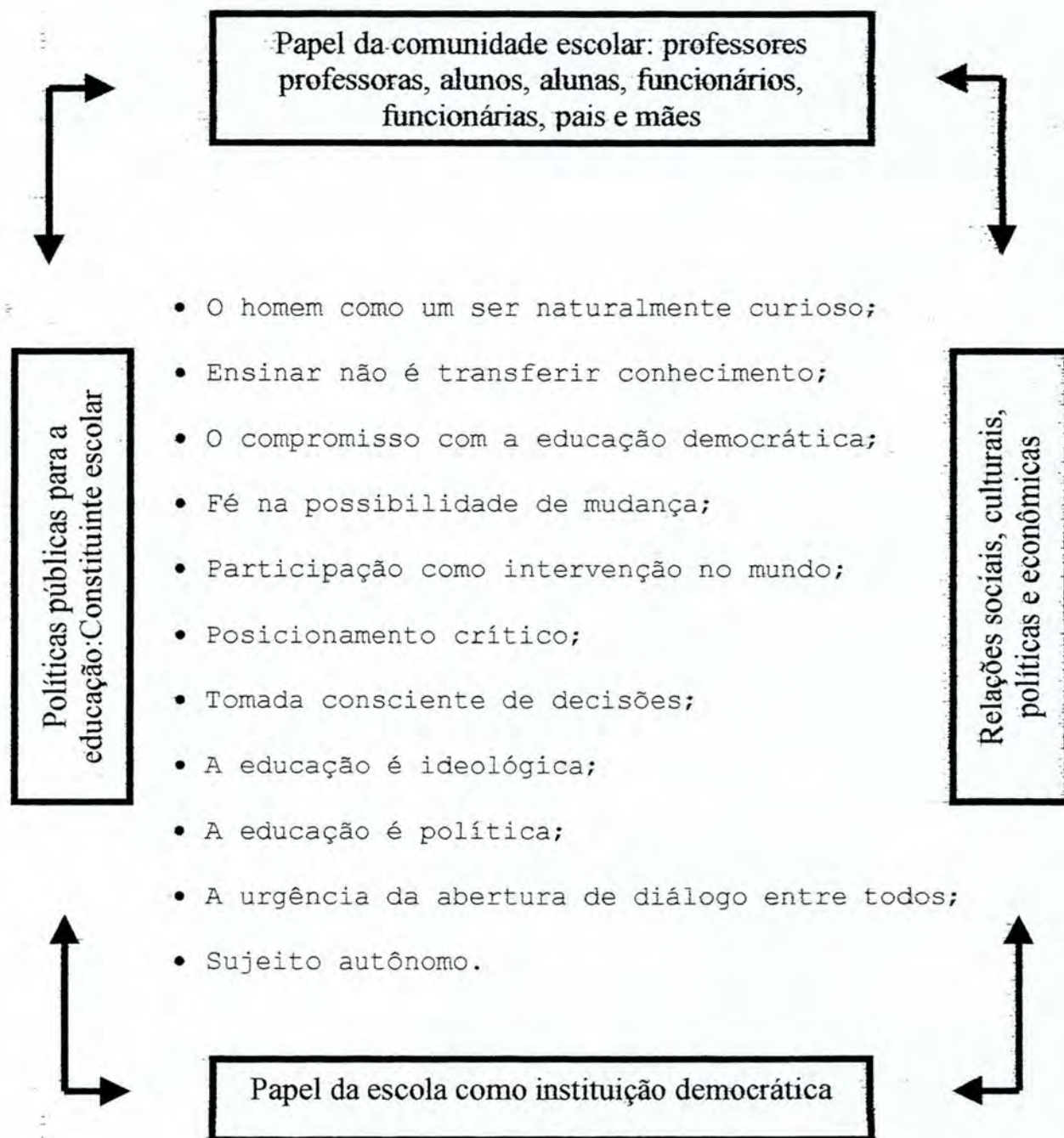


Figura 22 SABERES NECESSÁRIOS PARA QUE A MUDANÇA DA ESCOLA POSSA TRANSFORMAR-SE EM UMA POSSIBILIDADE

Os saberes, que preenchem o espaço e dota de sentido as relações dialéticas existentes entre os diferentes sujeitos e contextos da escola e da sociedade, precisam ser considerados para promover os câmbios desejados e manifestados por todos àqueles que participaram do processo de construção da PPP e do RE, para continuar provocando a sua re-construção permanente, porque estes documentos apresentam um período do processo que está em permanente evolução.

CONCLUINDO

É interessante como a língua encontra formas para definir o que estamos sentindo, vivendo e pensando, as regras gramaticais teorizam na verdade sobre as ações, expressas em orações, parágrafos, para as quais se faz imprescindível a presença de um sujeito, pois é ele quem pratica a ação, seja indefinido, oculto, composto ou simples, ou seja qual for a denominação que os estudiosos deste campo queiram atribuir.

O leitor pode estar pensando que nesta altura do texto, depois de tantas reflexões, análises, implicações e possibilidades a autora está "surtando", está "pirada" como diria a juventude da minha época, afinal estas também são variações que a língua vai assumindo de época em época. Porém, nada mais estou fazendo do que provocar em mim e no leitor uma série de interrogantes sobre a língua e a relação que ela têm com as práticas sociais, com as ações desenvolvidas pelos sujeitos.

Estas ponderações todas, têm neste contexto o objetivo de definir porque estou usando o termo "concluindo", no lugar de "conclusão". A escolha procede de uma regra gramatical construída a partir da representação de uma ação, pois a forma gerúndio implica em uma ação em movimento, em algo que não está acabado.

O título deste trabalho teve origem dentro das práticas curriculares que habitam a escola. A análise se dá sobre "o processo de construção curricular, considerando o movimento provocado pelas implicações, leis, práticas, discursos e ideologias que forjam o cotidiano da escola. Por conceber este estudo como processo, não posso aqui definir um centro para ele porque tudo o que transcorre dentro do espaço escolar e do seu entorno, é constitutivo do currículo, portanto, é processo, neste caso "processo de construção curricular".

Assim, não se esgota em uma conclusão, apresenta-se como uma construção que atinge um estágio de equilíbrio pronto para desequilibrar-se. Aliás, posso afirmar que enquanto organizava os documentos e as análises deste estudo muitas foram as questões que continuavam a acenar-me com a necessidade de um maior aprofundamento, de outros enfoques e caminhos.

Todavia, conforme anunciei na introdução deste trabalho,

considero-me um ser inquieto, acometida de uma vontade permanente de busca, creio ser a natureza investigativa desta professora que pensa que o seu trabalho é muito mais do que transmitir conteúdos, tal como eles se apresentam, dissociados da realidade.

Para efeito deste estudo foi preciso elencar diante do leque de implicações e possibilidades apresentadas pelo caráter generativo deste estudo, àquelas que atendiam o momento da investigação, da participação no complexo mundo escolar.

Por tratar-se de uma investigação qualitativa, a subjetividade é marcante, sendo assim, as considerações apresentadas estão carregadas de sentidos.

Destarte, procurei na minha limitação pessoal e na restrição física do espaço de tese, apresentar as análises sob um ponto de vista que vê no sujeito o ator de suas ações.

A metáfora do teatro, escolhida para estruturar este estudo, desempenha a sua função de figura de linguagem, provocando a imaginação e a possibilidade de ver além das palavras, talvez fechar os olhos e sentir-se junto dos sujeitos-atores, personagens que deram vida a esta experiência.

O palco da escola que, foi sede central desta investigação, com seus bastidores recheados de dúvidas e expectativas, permanece cheio delas porque o processo continua.

Muitos foram os estudiosos que acompanharam esta caminhada, como diria Triviños, na banca da defesa do projeto, falas com um com outro, mas afinal de quem é esta ou aquela categoria, posso dizer que Freire foi o autor escolhido para orientar o epicentro deste estudo, as categorias: participação, diálogo, compromisso e coerência ganharam sentido a partir do conjunto da sua obra e não de um ou dois textos. Nos demais, busquei apoio e confronto, porque o movimento conflitivo foi responsável pelas considerações apresentadas.

Na mesma ocasião a professora Marilú me perguntava sobre o que na verdade era o meu estudo, sobre as políticas, a Constituinte Escolar ou sobre a prática específica da escola, com certeza, sobre o processo de construção curricular que se deu dentro da instituição.

Ainda Triviños me dizia, não é uma pesquisa-ação, penso ser mais uma pesquisa participante, descobri nas andanças pela Espanha, que também era um pouco de estudo-de-caso, ou seja, uma investigação qualitativa que encontrou na observação participante o seu maior recurso para a coleta de dados.

Dados, cuja quantidade excessiva forçaram o enxugamento deste estudo porque, sobre cada um dos momentos da nossa construção, de maio de 1999 a setembro de 2001, é possível escrever uma tese, cada tema aprofundado promove a necessidade de um estudo. Escrevendo sobre isso, posso dizer que esta é a contribuição maior desta tese, provocar os professores a realizarem um reflexão permanente sobre a sua prática sobre o seu "quefazer" porque, as mudanças não acontecem desde fora, mas dentro do espaço escolar, pela ação de todos os segmentos que a constituem como tal.

A tomada de consciência sobre o nosso compromisso enquanto profissionais poderá provocar a indicotomização da teoria e da prática porque, enquanto estivermos à procura de receitas, modelos e formas não assumiremos a parte que nos toca neste processo de mudança. Saber o porquê das nossas atitudes e das dos outros, parar para pensar sobre o dia-a-dia e perceber a presença dialética da teoria e da prática, apresentou-se como uma possibilidade.

Respondendo à professora Maria Helena, posso dizer que a Constituinte Escolar não se apresentou como "salvadora" porque, como diz Gimeno Sacristán, é uma proposta de reforma e, como tal vem desde fora e, portanto, não conseguiu promover a participação massiva da comunidade escolar, aliás uma das grandes implicações e uma das propostas de possibilidades, a

"participação".

Conforme sugeriram os membros da banca de defesa da proposta de tese, incluindo aqui o parecer e as posteriores orientações do professor Martinez Bonafé em Valencia/Espanha, era preciso olhar desde fora, era preciso manter o duvidar constante, era necessário ter em conta a "incertidumbre".

Este estudo fecha agora um ciclo, porque a sua natureza de movimento permanente não permite que esta seja uma conclusão com características de fechamento definitivo. Creio haver consolidado uma certeza, àquela que reconhece a necessidade permanente do aprender, que não fica mais preocupada em não ter lido este ou aquele autor e nem em querer saber tudo ou abraçar tudo, porque muitos são os caminhos, muitas são as faces e facetas.

Dentre as contribuições que tenho a humildade em apontar está a de propor a reinvenção permanente das nossas práticas curriculares, que deixa aberta as portas para novas possibilidades, à medida que suas implicações venham sendo superadas ou recriadas.

Pensar a prática para transformá-la exige um resgate do cotidiano da escola, bem como dos discursos e das teorias que os perpassam.

As diferentes perspectivas que podem ser atribuídas às faces desta investigação a enriquecem continuamente, a mirada que a acompanha e a analisa, proporciona a cada olhar uma nova projeção, novos conceitos, novas formas de ver e conceber o seu cotidiano, que extrapolam o espaço físico que habita.

A utopia, o sonho, são direitos que devem ser preservados, sem eles o futuro fica cinzento, a possibilidade deixa de existir como vocábulo do dicionário e pior, deixa de se fazer história, nos deixa sem razão para viver, para amar, para humanizar-nos.

Participando deste processo de construção, foi possível perceber que o sonho de democratizar a escola pública não pertence a Freire, ou a qualquer outro autor que tenha contribuído na estruturação desta experiência, porque a **Escola Democrática** como utopia e como possibilidade não se enquadra em um modelo redigido em livros ou em teorias, ela é construída por sujeitos que têm a sua trajetória-histórica, que são atores impregnados de diversidades, em busca de objetivos comuns.

Os depoimentos, muitas vezes contraditórios, dos sujeitos-atores deste estudo demonstraram o quanto eles desejam participar, dialogar, comprometer-se e serem coerentes com o seu fazer, apresentam a democratização da escola como uma

possibilidade para promover a participação de todos os seus segmentos e, com certeza, a maioria destes sujeitos-atores não leu Paulo Freire, diga-se de passagem, um dos colegas chegou a perguntar-me por "onde ele andava".

Sendo assim, defendo que a totalidade destes sujeitos é que forjará a cara desta escola, que será reinventada a cada dia, não pelo improviso, mas pela reflexão permanente sobre o seu dia-a-dia e sobre as teorias que a constituem.

Quanto ao interrogante que provocou este estudo, preocupado em saber se uma proposta político-pedagógica, construída pela comunidade escolar, fundamentada em pressupostos democráticos, possui possibilidades de promover mudanças na sua prática curricular, tendo em consideração as implicações decorrentes do seu processo de discussão e elaboração? Posso responder que existe um longo caminho a ser percorrido, contudo se existe participação sem compromisso, não acredito que possa haver compromisso sem participação.

As possibilidades para que este caminho possa avançar em direção às mudanças estão ligadas diretamente com as implicações encontradas. Os posicionamentos dos sujeitos-atores confirmam a tese de que os câmbios das práticas curriculares dependem da participação consciente e efetiva de todos os segmentos da escola.

Portanto, os quatro blocos de possibilidades apresentados trazem consigo a necessidade de continuar caminhando, o que faz de cada um, mais um estudo a ser desenvolvido.

Desta forma, os temas listados estão sendo transformados em novos rumos para a continuidade desta busca, que muitos poderão chamar de épica e utópica:

A participação: buscando na democratização da escola uma possibilidade para transformar "a escola que temos na escola que queremos"; **O diálogo:** estabelecendo relações democráticas e dialéticas entre as concepções de seus sujeitos; **O compromisso:** construindo a rede de conceitos que superem a pura empiria; **A coerência:** buscando alternativas de participação nos modelos de democracia representativa e/ou participativa.

BIBLIOGRAFIA*

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah .La esfera pública y lo privado. In: _____. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993. p. 37-95.

ARNAL, Justo; DALRINCON, Delio; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa fundamentos y metodología**. Barcelona: Paidós, 1995.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola, In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AYALA, Eduardo JOrg.e Zevallos. Teoria e teorias da educação: considerações introdutórias. **Educação**, Santa Maria: UFSM/CPGE, 9 (2), 1984.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**, n. 5, set. 15ª reunião anual, 1993.

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre/ RS: UFRGS/FADEC, vol. 18, n. 21, jan./jun. 1993.
_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação**

* Com base na cultura espanhola, que considera o primeiro sobrenome o que vem logo após o nome, pois este é o do seu pai, as obras dos autores espanhóis foram organizadas obedecendo a forma como eles são conhecidos no contexto espanhol.

e realidade, Porto Alegre/ RS: UFRGS/FACED, v.19, n. 1, jan./jun. 1994.

_____. Pensando a construção do conhecimento. In MORAES, Vera Regina Pires(Org.). **Melhoria de ensino e capacitação docente: programa de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996b.

_____. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.

_____. **Epistemologia do Professor**: o cotidiano da Escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública. **Enfoques educacionais**, Chile, v. 1, n. 2, p. 23-47, 1998.

_____; SAN MARTIN ALONSO, Angel. **Deseñar la coherencia escolar**: bases para el proyecto educativo. Madri: Morata, 2000.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTORIADIS, C. La democracia como procedimiento y como regimén. **Leviatán**, n. 62, p. 65-83, invierno, 1995.

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de João Cruz Costa. Rio de Janeiro: TECNOPRINT.

DEWEY, J. **Liberalismo, acción social y otros ensayos**. Valencia: Alfonso el magnamico, 1996.

DOLL Jr., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós - moderna. Tradução por Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, 67 (156) : 351- 66, maio/ago. 1986.

FARIA, Ana Lúcia G de. **A ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio; ROGERO, Julio. **Escuela pública: democracia y poder.** Buenos Aires/ Madri: Miño y Dávila, 2001.
 FERNÁNDES ENGUITA, Mariano (Org.) **¿ Es pública la escuela pública?** Barcelona: CISSPRAXIS, S.A. 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Cartas à Guiné Bissau:** registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999c.

_____. **Educação e Mudança.** Tradução por Moacir Gadotti. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999d.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999e.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP(FEU), 2000a.

_____. **A educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **À sombra desta mangueira.** 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000c.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000d.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP(FEU), 2001c.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís. **Temas para um projeto político pedagógico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. Mudanças curriculares na Espanha, no Brasil e Argentina. **Pátio,** Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, nº 0, fev./abr. 1997.

_____. **Poderes inestables en educación.** Madri: Morata, 1998a.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social.** 2. ed. Madri: Morata, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMES, A.I. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998b.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **La escuela y la lucha por la ciudadanía.** México: Siglo XXI, 1993.

GONÇALVES, Fernando R. O sentido da investigação em educação: a observação e análise da relação educativa ao serviço da investigação-acção. In: LINHARES, Célia et al.(Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande, Mato Grosso do Sul: UFMS, 1999.

GOETZ, J.P; LeCOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madri: Morata, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** Tradução por Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Concepção Dialética da História.** Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Tradução por José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HAGUETTE, Tereza M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 4. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e construção do conhecimento. In: Seminário Internacional de Alfabetização, 1992, Frederico Westphalen. **Anais.** Frederico Westphalen: Litoarte Marin, 1992. p. 68-70.

_____. Avaliação mediadora: uma relação dialógica do conhecimento. In: _____. **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: Fde, 1994. p. 51-59.

_____. **Avaliação: mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

_____. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JESUS, Antonio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Tradução por Regina A. de Assis. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

KAMII, Constance & DECLARK, Georgia. **Reiventando a Aritmética.** São Paulo: Papirus, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra,

1995.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. A retórica sedutora do (NEO?) liberalismo e a sua prática social positivista na educação, no Brasil, hoje. **Educação**, Porto Alegre/ RS: PUCRS/Faculdade de Educação, ano XX, n. 32, semestral, 1997, p. 45-57.

MACLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Tradução por Marcia Zimmer. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTINEZ BONAFÈ, Jaume. **Renovación Pedagógica y emancipación profesional**. Valencia: Universitat de Valencia, 1989.

_____. **Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI**. 2. ed. Buenos Aires/ Madri: Miño y Dávila, 1999.

_____. Escuelas y Políticas de Reforma en España (Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico). In: Primer Encuentro de Reconstrucción Curricular, 2000, Santiago- Chile. **Anais**. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile- Facultad de Educación, 2000. p. 1-23.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo e programas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente ao livro didático**. São Paulo: Moraes, 1978.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução por Eni P. Orlandi et al. 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 1995.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas Representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Phelippe. Formar Professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, set./dez. 1999.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. O "Estado Mínimo" e a educação. **Cadernos Cedes**. n.25, São Paulo: UNICAMP, 1991.

PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER Rena. **Michaelis**: dicionários espanhol-português, português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

REMMIS, Stephen ; MCTAGGART, Robin. **Como planificar la investiagación acción**. Barcelona, Espanha: Laertes, 1988.

RESENDE, Lucia Maria. Paradigma- relações de poder - Projeto político-pedagógico: dimensões educacionais indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Uma proposta de currículo para o ensino de 1º grau: currículo por atividades**. Porto Alegre, 1986.

_____. **Projeto melhoria da qualidade de ensino de 1º e 2º graus**. Porto Alegre, 1992.

_____. **Projeto melhoria da qualidade de ensino: papel do professor: uma questão a pensar**. Porto Alegre, 1992.

_____. **Projeto melhoria da qualidade de ensino, reflexões sobre a prática: currículo por atividades**. Porto Alegre 1992.

_____. **Gestão Democrática do Ensino Público, Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 e Decreto nº 36.281 de 20 de novembro de 1995**. Porto Alegre, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL(Gestão 1995-1998). **Padrão referencial de currículo: documento básico**. Porto Alegre, 1996.

_____. **Padrão referencial do currículo: 1ª versão ensino fundamental**. Porto Alegre, 1998.

RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Gestão 1999-2002). **Caderno 1 da Constituinte Escolar: Estudo da realidade e resgate das práticas Pedagógicas**. Porto Alegre, 1999.

_____. **Caderno 4 da Constituinte Escolar: Estudo da realidade e resgate das práticas Pedagógicas- sistematização do 2º momento**. Porto Alegre, 1999.

_____. **Princípios e diretrizes para a educação Pública Estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

RÍOS, Guilherme. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 27, n. 2, jul/dez, 2002, p. 111-122.

SANTIAGO, Anna Rosa F; ZASSO, Silvana Maria Bellé. Projeto político pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: VEIGA, Ilma Passos Org.). **Projeto político -pedagógico da escola: uma construção**

possível. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar la democracia, reiventat el estado**. Madri: Sequipur, 1999.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Não atirem contra os utopistas. In: _____. **A razão Indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTURI, Rosane Carneiro. **A influência tyleriana na concepção contemporânea de currículo no Brasil: uma análise de texto**. Santa Maria: UFSM, 1999. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomas Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA T.T; MOREIRA, ^a F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 184-202

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TAMARIT, José. **Educar o soberano**. Tradução por José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

TAYLOR, Ch. La política liberal y la esfera pública. In: **Argumentos filosóficos**. Barcelona: Paidós, 1997. p. 335-372

TOMASI, Livia et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOURAINE, Alain. **Crítica de la modernidad**. 2. ed. Madri: Temas de hoy, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. (Org.). **Formação de professores no Conesul: sistemas educacionais**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto Ed., 1996.

_____. **Teoria crítica e pesquisa em ciências sociais: documento preliminar de trabalho** Porto Alegre: UFRGS, 1999.mimeo.

_____. **Introdução ao estudo da contradição dialética na pesquisa em ciências sociais.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. mimeo.

WERNECK, Hamilton. **A nota prende a sabedoria liberta.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola resistência e reprodução social.** Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa.** Barcelona/ Buenos Aires/ México: Paidós, 1987.

WOOD, Ellen Meiksin. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de sistematização dos cadernos temáticos

ROTEIRO DE SISTEMATIZAÇÃO

DELEGACIA DE EDUCAÇÃO: _____

ESCOLA: _____

PRÁTICA: _____

TEMA APROFUNDADO: _____

QUESTÕES RELEVANTES DAS DISCUSSÕES SOBRE O TEMA: _____

AÇÕES QUE PODEM SER ENCAMINHADAS PELA ESCOLA PARA SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS IDENTIFICADOS NO DECORRER DO APROFUNDAMENTO DO TEMA: _____

INDICATIVOS QUE PODEM SER ENCAMINHADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: _____

ANEXO B

Ata de encontro de sensibilização, dia 10/09/1999

equipe Arreganhados com 1.875 pontos e em sexto a equipe Bad Boys com 1.590 pontos. Também na mesma tarde foi realizada Hora Cívica com apresentação das primeiras, segundas e terceiras séries e as duas turmas de Pré-Escola, em homenagem às mães, onde foram entregados cartões, lixas, passias, entruque, flores às mães presentes, por seus filhos. Nada mais havendo a tratar, encerra a presente Ata que vai assinada por mim e pelos demais presentes. São Pedro do Sul, 13 de maio de 1999. *Amil, Philip*

Ata nº 01/99

Após 10 dias do mês de setembro de hum mil novecentos e noventa e nove, às dez e meia horas e trinta minutos, reuniu-se no Ytiquati C.T.G., pais, professores, funcionários, alunos e direção da Escola Estadual de 1ª Grau Prof.ª Hilda Kestz, a fim de discutir e deliberar sobre o processo de elaboração da proposta de Constituinte Escolar. O diretor Odilho Fita iniciou a reunião, informando aos presentes o nome dos integrantes dos segmentos dos funcionários, professores, pais e alunos, responsáveis pela Constituinte Escolar. A seguir cedeu a palavra à Vice-diretora Patrícia Carneiro Sartori, que iniciou as explicações sobre a elaboração da Constituinte Escolar, acrescentando a importância da Escola ter um Regimento Escolar próprio, que reflita a sua própria realidade. Em seu discurso, enfatizou a importância da participação da comunidade escolar na elaboração da Constituinte, esclarecendo de que modo se realizará esta participação. No decorrer de suas explicações, a Vice-diretora informou como, através de perguntas, reuniões e seminários, a comunidade escolar elaborará sua própria Constituição que, mediante dentro de um processo democrático, estaria finalizada no final do ano 2001. Após o término das explicações, o microfone foi colocado à disposição dos presentes. Tomando a palavra Vandécio de Moura Jacques, membro do segmento dos pais, emitiu o seu apoio pela elaboração da Constituinte

presentes. São Pedro de Sul, seis de outubro de mil novecentos
 e noventa e nove. Tomé Gualberto de Almeida, Maria Francisca de Almeida, João da Silva,
 Maria Zule B. Teller, Elyse de Moraes de Moraes,
 Agnês Ebling Pereira, Maria da Conceição, Mariana de Jesus
 Maria Antunes Basso, Santa Vitória da Rocha, Maria, Maria da Conceição
 Cyano, R. de Melo, José T. Silva, Luciano M. Ramos,
 Antônio Pinheiro, Salomé Beatriz, Norma da Costa Borges,
 Miguel Hoffmann, Wilson Pinheiro, José Santos, Rafael de S. Pinheiro,
 José Maurício, Saldatto Pedro, Bernardo L. Spinde, Manoel
 Amarelho, Gladicete Roberto Pinheiro, Melhores Valms de Sousa de Silva,
 medeiros, Maria Rosa Antim, F. S. de A. V. Silva, Vandercio de M. Freyre,
 Almeida de Moura, Jacques, Maria Seli, Maria, Marlene e Zeylson,
 Adriana Moraes, José Santos, Zomper da Silva, Ferraz,
 (Beatriz, Alana, Rosal, Flora, Fabiana, Madalena, Richart, Melay, Teresinha,
 dos Santos, Maria Antônia, Gilberte, Severina e Oliveira,
 Jucaim, Agnes, Ezequiel, Marcelo, Pross de Moraes, Roger,
 Edmilson de Moura, Wagner, Heon, João S. Araújo, Paulo, Sérgio,
 Álvaro, Wilson, Ricardo, João da Silva, Cleber, Paulo, Rosalio,
 Xavier, Roberto, José, João, Cleber, Zimski de Almeida, Larissa, Fe-
 rnandes Xavier, Patricia de Nascimento, Marciana de Moraes, Pe-
 tra, Cristiano, Gleyson, Vieira, Aline, Brissolin, Distina, Rodrigues,
 Jaqueline de Moura, Jacques, Selma, Ebling, Vieira, Alina,
 Aluísio da Silva, Viviane, Zimmer, Daniel, Wilson,
 Maria, Yodianeira, Guedes da Silva, Rosângela dos Santos,
 Rosani, Rodrigues de Melo, Verônica, Riese, M. Luciana.

ATA Nº 03/99

Aos quatro dias do mês de dezembro de
 mil novecentos e noventa e nove, tendo por
 local a sede do Colégio Itaquati, Centro de
 tradições governos, reuniu-se a comunidade
 escolar da Escola Estadual de 1º Grau,
 Profe. Hilda Käfer, para tratar de assuntos
 relativos a Constituinte Escolar, mais
 precisamente o debate a respeito das

ANEXO C

Convite feito para a comunidade comparecer a
assembléia de 10/09/1999

Caros pais, alunos, professores e funcionários, sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estaremos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só será possível com a sua presença.

A direção da Escola Estadual de 1º Grau Profª Hilda Köetz

Convite!

A Escola Estadual de 1º Grau Profª Hilda Köetz, convida a todos os pais, alunos, professores, funcionários e comunidade em geral, para participarem da construção da **Escola Democrática e Popular**, pois todos já fazem parte da história desta escola, que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 04/12/1999 às 13hs30min no CTG Itaquatiá, estaremos realizando o **Seminário da Constituinte Escolar**, onde será realizado o resgate das práticas pedagógicas, através das respostas construídas pelos grupos de discussão. Sua presença é indispensável.

Agradece antecipadamente, atenciosamente,

A direção

ANEXO D

Ata do debate das oficinas

presentes. São Pedro de Sul, seis de outubro de mil novecentos e noventa e nove. Tomic Gulpet de Florink, Maria Francisca J. Alami, Jolcia da Maria Zuel, B. Jellen, Edgar W. Prass de Moraes, Agnes Ebling Pereira, Maria Sima Gomes, Odiana D. Daltro, Anna Antônia Bass, Santa Victoria da Rocha Mendes, Nilda de S. Cassiano, Cyndia R. de Melo, José T. Kuhl, Luciana M. Kuhn, Zuleide S. Pinheiro, Galvina Beatriz Norma da Costa Borges, Miguel Hoffmann, Vilson Pinheiro dos Santos, Rafael de S. Pinheiro, Maurício Sardotti, Pedro Bernardo L. Spade, Edmar Amarelino Machado, Roberto Pinheiro, Helvécio Valente e seus seis irmãos, Maria Rosa Inácio, F. S. de V. Viegas, Wanderson de M. Trigo, Alméida de Moura, Jacques, Maria Seli de Moura, Marlene e Terezinha, Adiane Moraes, José Santos, Zomifer dos Santos, Fern. C. Becker, Elvira Rosal, Flores, Fátima, Madalena Pacheco, Nely, Teresinha dos Santos, Marcos Antônia, Gillete, Severina, G. Oliveira, Juciana, Elenor, Bruno, Marcelo Prass de Moraes, Roger, Edson, Alves de Moura, Wagner, Helen, Gláucia, Iná, Leila, Rosine, Maria, Maria, Ricardo, Sérgio, da Silva, Elisabete, André, Rosal, Xavier, Roberto, Adalberto, Nád, Cleber, Ziminski, de Almeida, Larissa, mandy, Xavier, Patrícia de Nascimento, Marciana de Barcelos, Leislaine, Gering, Vieira, Alméida, Brissolin, Distina, Rodrigues, Jaqueline de Moura, Jacques, Selma, Ebling, Nilda, Alméida da Silva, Viviane, Zimmer, Daniel, Inês, Maria, Yochameira, Guedes da Silva, Rosângela dos Santos, Rosani, Rodrigues de Melo, Verônica, Nise, N. Luciani

ATA Nº 03/99

As quatro dias do mês de dezembro de mil novecentos e noventa e nove, tendo por local a sede do Col. Itaquatiá Centro de Tradicoes governa. Reuniram-se a comunidade escolar da Escola Estadual de 1º Grau Prof. Hilda Kötter, para tratar de assuntos relativos a Constituinte Escolar, mais precisamente o debate a respeito das

questões construídas após a Reunião do
 dia 02/10/09. Nessa reunião não
 apresentados os resultados das perguntas
 que foram respondidas pelos diferentes
 segmentos da comunidade escolar,
 Professores, Pais, Funcionários, ex-Profes-
 sores. Os trabalhos foram a lenda pela
 Profa. Rosane C. Sartori, coordenadora
 das Constituintes Escolas, a qual agrade-
 decer a presença de todos. A pergunta
 nº um foi respondida por alunos da
 5ª série: o que é para você uma Es-
 cola? Como você via a escola e
 como a vê hoje? A resposta é que a
 Escola é o lugar onde aprendemos a ler
 e a escrever, a ser educados, a nos co-
 municar e a respeitar as pessoas. Não
 prepara para um futuro melhor. Havia
 poucos recursos, era era pequena e
 havia poucos Professores. Hoje a Escola
 oferece mais recursos. Os alunos não
 têm merenda e o ensino melhorou
 muito. A Escola é mais organizada.
 A pergunta nº dois foi respondida por
 alunos da 1ª série e apresentada pela
 Profa. Lívia: Você já foi reprovado? O
 que pensa sobre a reprovação, qual o
 significado que ela tem para você e por
 quê? A resposta: para a grande maioria
 a reprovação é ruim, mas traz expe-
 riência e responsabilidade no seu desen-
 volvimento pessoal. A reprovação
 é motivada muitas vezes pela falta de tempo
 e interesse dos alunos, pois, em alguns

casos os alunos se fecham, se retiram, não fazem os questionamentos necessários em sala de aula. A Profª observou isso com ainda que a infrequência é o principal motivo da repetência. A pergunta número três foi respondida por alunos da 8ª série e apresentada pelo aluno Ebel: Você já concluiu ou vai concluir o Ensino Fundamental? Qual o significado que a conclusão ou não tem para você? A resposta: Necessidade de concluir o 1º grau. Mesmo com dificuldades, maior participação dos pais, alunos e principalmente do governo, conseguir melhor emprego com mais prole para a vida é básico para a continuação dos estudos; é o mínimo exigido para alguns concursos, mais uma visão de perspectiva de um futuro melhor; realização pessoal e ingresso para um curso de 3º grau futuramente; a frustração de quem não consegue concluir o 1º grau. A pergunta número quatro foi respondida pela comunidade do Pré-Escola. Foi apresentada pela Sra. Rosane (mãe): A resposta: o horário era o mesmo de hoje, formas de organização; Creche, Fê-lem, Suplêho, Centro Social; o horário dele continuou o mesmo. A pergunta número cinco foi respondida por alunos da 2ª série e apresentada pela mãe Vanderlida de Moura Jacques. A pergunta: o que você aprendeu na escola? se que forma era a estrutura curricular na sua época e que você acredita que deveria ser

usinado na Escola? A resposta: ler e
 escrever, conviver com os pessoas; o
 básico para a vida; A mãe te fal-
 conceito, deveria ser usinado: informática
 cursos profissionalizantes, respeito ao meio
 ambiente, além dos conceitos que tiveram
 aulas de línguas estrangeiras, respeito,
 esporte, lazer, responsabilidade, honestidade.
 A pergunta número seis foi respondida
 por alguns dos 4ºs séries e apresentada
 pela professora Neli Becker: A resposta,
 diga, o quanto: A avaliação tem
 sido um trauma para muitas pessoas.
 Conte uma experiência de avaliação que
 você viveu e diga a sua opinião sobre
 este "fantasma" que assombra todos os
 estudantes; A resposta: A maioria dos
 entrevistados opinaram por outra forma
 de avaliação, ou o aluno fosse avaliado
 continuamente, de uma forma menos tra-
 matizante. Sem dia marcado, o indivíduo
 seria avaliado como um todo e sem
 especificar que é uma avaliação. Por o
 estudo do próximo regime fazer uma
 avaliação melhor sobre as notas bimestrais
 sem a constação de prova bimestral. A
 pergunta número sete: No seu tempo de
 estudante, como era o seu relacionamento
 e o de seus pais e ou responsáveis com a
 escola, professores e funcionários? De que
 forma você acredita que deve ser? Foi
 respondida por alguns da 3ª série e apre-
 sentada pelo Sr. Orlando Netto (pai). A
 resposta: A relação entre pais e responsáveis

dele se buscava no respeito às opiniões de todos os segmentos da escola, com toda a participação de todos, fundamentada no diálogo permanente. onde todos tenham liberdade de expressão e sejam conscientes de sua responsabilidade buscando sempre o aperfeiçoamento do sistema educacional.

A pergunta número oito: Como você avalia que deveria ser a relação do governo, seja municipal, estadual ou federal com a educação? A resposta foi dada pelos alunos e pais da 6^ª série e apresentada pela aluna Sharline (62): Comprometimento; compromisso; assistência (auxílio), verbas necessárias: universidade local, construção mais escolas, mais investimentos; professores orientados; reconhecimento com a classe de professores, alunos e governo; atividades extra-classe respeito com a educação; mais oportunidades mais empregos para os jovens que se formam que os jovens continuem com os estudos chegando a uma universidade; participação do governo mais próxima às escolas; mais qualificação profissional, honestidade; união dos governos federal, estadual, municipal; prioridade com a educação, participação geral da comunidade em atividades extra-classe; garantir o direito a educação a todos, projeto de escola exclusiva; respeito a diversidades culturais e os anseios da comunidade, projeto de desenvolvimento, preocupar-se com sucesso do aluno na escola e na vida cívica, profissionalizante nas escolas. A pergunta número nove: Você acredita

que existe alguma relação entre uma boa preparação profissional e um bom desempenho no trabalho? A atualização permanente dos profissionais faz diferença? A resposta foi dada pelos alunos e pais do 7^o S. S. e apresentada pelo Sr. Anleli Oliveira (funcionário escolar). Sim, porque o profissional bem preparado, isto é, com conhecimento, empossamento, experiência e responsabilidade, terá mais oportunidade de transmitir seu conhecimento e ideias atuais da prática. Sim, porque o avanço tecnológico é muito acelerado e a concorrência geral é muito grande. O próximo encontro provavelmente ocorrerá no mês de abril do ano 2.000, segundo a Professora Rosane Sartori. Nada mais sabendo a tratar foi deixada a presente aula, que se encerrou com a animação pelos presentes.

Assinatura: Rosane Sartori
 Rosane Sartori, Rosalia Xavier, Vanessa Duarte, Rêis, Jéssica de Azevedo, André de Jesus, Charlaine M. da Paiva, Diomila R. de M. B. Becke, Ellen Passos de Moraes, Vanderluis de Moura, Jacques, Rosani Rodrigues de Melo, Olivia Delli Silva, Jacqueline de H. Jacques, Maria Inês Jacques Pereira, Almeida Moura Jacques, Luciana Barata. Egressos da Souza Barreto

Ate ao dia 04/ago, 01/00

Por dez dias do mês de junho de dois mil, tendo por local a Sede Social do "Itaquati" Centro de Tradições Baianas, reuniu-se a comunidade escolar de Escola Estadual de 1^o Grau Professora Hilde Koetz, a fim de aprofundar a discussão sobre os temas e temáticas da Constituinte Escolar. Tomando a palavra, Rosane Sartori

ANEXO E

Respostas das entrevistas semi-estruturadas

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

1. O que é para você uma escola? Como você via a escola e como a vê hoje?

*A Escola é o lugar onde aprendemos a ler e a escrever, a ser educadas, a nos comunicar e a respeitar as pessoas. Nos prepara para um futuro melhor.

Havia poucos recursos, ela era pequena e havia poucos professores.

Hoje a Escola oferece mais recursos. Os alunos recebem merenda e o ensino melhorou muito. A Escola é mais organizada.

* Todas as respostas que seguem, foram construídas por ocasião do encontro das oficinas em 02/10 nas dependências da escola, reunindo todos os seguimentos envolvidos, conforme levantamento em anexo.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

2. Você já foi reprovado? O que pensa sobre a reprovação, qual o significado que ela têm para você e por quê?

Para a grande maioria a reprovação é marcante, mas trás experiência e responsabilidade no seu desenvolvimento escolar e pessoal.

A reprovação é motivada muitas vezes pela falta de atenção e interesse dos alunos.

Pois em alguns casos os alunos são tímidos ou se “fecham”, se retraem, não fazem os questionamentos necessários em sala de aula.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

3. Você já concluiu ou vai concluir o Ensino Fundamental (1º grau)? Qual o significado que a conclusão ou não tem para você?

- Necessidade de concluir o 1º Grau, mesmo com dificuldades.
- Maior participação dos pais, alunos e principalmente do governo.
- Conseguir melhor emprego, com maior preparo para a vida.
- Muito importante a conclusão do 1º Grau.
- Básico para a continuação dos estudos.
- É o mínimo exigido para alguns concursos.
- Mais uma chance de perspectiva de um futuro melhor.
- Realização pessoal e ingresso para um curso de 3º grau futuramente.
- A frustração de quem não conseguiu concluir o 1º grau.

ENTREVISTA - SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

4. Como era o horário de funcionamento da escola na sua época escolar? Você conhece outras formas de organização escolar? Como você acredita que deve ser o horário da escola?

- a) O horário era o mesmo de hoje.
- b) Formas de organização:
Creche, Febem, Supletivo, Centro Social (antigo)
- c) Como deve ser o horário? O horário deve continuar o mesmo.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

5. O que você aprendeu na escola? De que forma era a estrutura curricular na sua época? O que você acredita que deveria ser ensinado na escola?

- Ler e escrever, conviver com as pessoas.
- O básico para a vida.
- A não ter preconceitos.

A estrutura da Escola era: primário, ginásio – exame de admissão e 2º grau.

Deveria ser ensinado: informática, cursos profissionalizantes, respeito ao meio ambiente, além dos conceitos que tivessem aulas de línguas estrangeiras, respeito, esporte, lazer, responsabilidade, honestidade.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

6. A avaliação tem sido um trauma para muitas pessoas, conte uma experiência de avaliação que você viveu e diga a sua opinião sobre este "fantasma" que assombra a todos os estudantes.

A maioria dos entrevistados opinaram por outra forma de avaliação. Que o aluno fosse avaliado continuamente, de uma forma menos traumatizante. Sem dia marcado, o indivíduo seria avaliado como um todo e sem especificar que é uma avaliação.

Para o estudo do próximo regimento fazer uma avaliação melhor sobre as notas bimestrais, sem a conotação de Prova Bimestral.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

7. No seu tempo de estudante, como era o seu relacionamento e o de seus pais ou responsáveis com a escola, professores e funcionários? De que forma você acredita que deve ser?

A relação entre pais e responsáveis deve ser baseada no respeito às opiniões de todos os Seguintes da escola, contando com a participação de todos, fundamentados no diálogo permanente, onde todos tenham liberdade de expressão e sejam conscientes de sua responsabilidade buscando sempre o aperfeiçoamento do sistema educacional.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

8. Como você acredita que deveria ser a relação do governo, seja municipal, estadual ou federal com a educação?

Comprometimento; compromisso; assistência (aumentar as verbas); recursos; universidade local; construir mais escolas; mais investimento; professor orientador; reconhecimento com a classe de professores, alunos e governo; atividades extra-classe; respeito com a educação; mais oportunidades; mais empregos, para os jovens que se formam; que os jovens continuem com os estudos chegando a uma universidade; mais aberto com a educação; participação do governo mais próxima às escolas; mais qualificação profissional; honestidade; união dos governos: federal, estadual e municipal; prioridade com a educação; participação geral da comunidade em atividades extra-classe; garantir o direito á educação a todos; projeto de escola indusiva; respeitar a diversidade cultural e os anseios da comunidade; projeto de desenvolvimento; preocupar-se com o sucesso do aluno na escola e na vida; cursos profissionalizantes nas escolas.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU PROFª HILDA KÖETZ
CONSTITUINTE ESCOLAR

Dados de identificação

Nome _____

Idade _____ Profissão _____

Escolaridade _____

Ligação com a escola _____

Sua participação é indispensável para a construção de uma **Escola Democrática e Popular**, você já faz parte da história desta escola que é de todos nós.

Colabore, participe, sua opinião é indispensável para esta construção!

No dia 10/09/1999 às 19hs30min no CTG Itaquatiá, estivemos lançando oficialmente a **Constituinte Escolar**, o que só foi possível com a sua presença.

A sua resposta ao questionamento que segue, será muito importante para a estruturação da proposta curricular para a nossa escola, responda e venha participar das discussões, que estarão acontecendo no dia 02/10/1999, às 08hs. Você não pode faltar. Esta escola é sua, ela é nossa!

9. Você acredita que existe alguma relação entre uma boa preparação profissional e um bom desempenho no trabalho? A atualização permanente dos profissionais faz diferença?

Sim, porque o profissional bem preparado, isto é, com conhecimento, embasamento, experiência e responsabilidade, terá mais oportunidade em transmitir seus conhecimentos e idéias através da prática.

Sim, porque o avanço tecnológico é muito acelerado e a concorrência no geral é muito grande.

ANEXO F

Convite para a assembléia de apresentação dos
temas e temáticas

CONSTITUINTE ESCOLAR

Senhores pais, mães e responsáveis pelos alunos da Escola Estadual de 1º Grau Profª Hilda Köetz, mais uma vez estamos nos dirigindo a vocês para convidá-los a participar da reunião geral da Constituinte Escolar, que encontra-se no terceiro momento.

Da sua participação depende a construção da **Proposta Pedagógica** da nossa escola. No dia **12 de junho, no CTG Itaquiatiá, às 19HS**, estaremos realizando este grande encontro, onde serão explicados os temas da Constituinte Escolar, que estão abaixo relacionados, para que destes vinte e cinco temas, você escolha os dez que mais lhe interessam e para isso, é necessário conhecê-los. Traga seu filho(os) e junto este bilhete. Esperamos você! A sua opinião é muito importante para nós.

Temas da constituinte escolar

1. Gestão democrática(adm.. financ. e pedagógica).
2. Planejamento participativo.
3. Estrutura do sistema educacional escolar.
4. Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais de trabalho, família-escola, escola-comunidade...
5. Concepções pedagógicas/Teorias de ensino-aprendizagem.
6. Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade.
7. Conhecimento científico e saber popular.
8. Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos e conhecimento.
9. Evasão e repetência.
10. Avaliação da prática educativa.
11. Papel do Estado, do serviço público e função social da escola.
12. Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação.
13. Escola: humanização ou exclusão?
14. Projetos de desenvolvimento ...
15. Qualificação, valorização e formação permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação.
16. Saúde dos(as) trabalhadores(as) em educação.
17. Educação ambiental.
18. Educação do meio rural.
19. Educação e tecnologias.
20. Violência.
21. Trabalho infantil e adolescente.
22. Influência dos meios de comunicação ...
23. Diversidade sócio-cultural, étnica e gênero.
24. Ética, cidadania e valores.
25. A construção da unidade político-pedagógica ...

Participe!

ANEXO G

Proposta política-pedagógica da E. E. de Ens.

Fund. Prof^a Hilda Köetz

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
8ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFª HILDA KÖETZ

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SÃO PEDRO DO SUL

2001

SUMÁRIO

I	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	2
II	APRESENTAÇÃO	3
III	JUSTIFICATIVA	4
IV	MARCO SITUACIONAL	6
V	MARCO DOUTRINAL	7
VI	MARCO OPERATIVO	8
VII	OBJETIVO GERAL DA ESCOLA	8
VIII	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
1	EDUCAÇÃO	9
2	EPISTEMOLÓGICA-METODOLOGIA E CONTEÚDO -TEORIA	9
3	AVALIAÇÃO	10
4	ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO	12
5	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	13
6	ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR	13
6.1	Direitos dos alunos	14
6.2	Deveres dos alunos	14
6.3	É vedado aos alunos	15
6.4	Pela inobservância de seus deveres, os alunos ...	15
7	DIREÇÃO	16
7.1	Atribuições do diretor	16
7.2	Atribuições do vice-diretor	17
7.3	Atribuições do supervisor	17
7.4	Atribuições do orientador educacional	18
8	PERFIL DO PROFESSOR	19
8.1	Direitos do professor	20
8.2	Obrigações	20
9	RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO	20
9.1	Relacionamento com a família	21
9.2	Relacionamento com a comunidade	21
10	INSTITUIÇÕES	21
11	CONSELHO ESCOLAR	22
11.1	Atribuições do conselho escolar	22
12	ATIVIDADES ESPORTIVAS E CULTURAIS	22
13	SERVIÇO DE SECRETARIA	23
13.1	Atribuições do secretário	23
14	SERVIÇO DE MATERIAL	24
15	MERENDA ESCOLAR	24
15.1	Atribuições das merendeiras	24
16	CONSERVAÇÃO E LIMPEZA	25
16.1	Atribuições das serventes escolares	25
17	SERVIÇO DE VIGILÂNCIA	26
IX	CONSIDERAÇÕES GERAIS	26

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 8ª Coordenadoria de Educação - Estado do Rio Grande do Sul
- 1.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Hilda Köetz
- 1.3. LOCALIDADE - São Pedro do Sul
- 1.4 ENDEREÇO - Avenida Governador Walter Jobim, 321, Bairro Rivera, CEP 97400-000, Fone: (55) 276-2688
- 1.5 OFERTA DE ENSINO
 - Educação Infantil nível A e B
 - Ensino Fundamental - 1ª a 8ª
 - EJA - 1ª a 4ª e 5ª a 8ª
- 1.6 TURNOS DE FUNCIONAMENTO - manhã, tarde e noite
- 1.7 DIRETOR - Luis Carlos de Assumpção
- 1.8 VICE- DIRETORES - Galileo Aita - manhã e noite
Olívia Neli Ilha - tarde
- 1.9 SUPERVISÃO- Olívia Neli Ilha - diurno
Leda Menezes Panciera - EJA
- 1.10 NÚMERO DE PROFESSORES- 37
- 1.11 NÚMERO DE ALUNOS - 531
- 1.12 NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS - 08
- 1.13 ATOS LEGAIS DO ESTABELECIMENTO
Início das atividades escolares-13.05.1938
DECRETO DE CRIAÇÃO Nº 6.793 DATA- 20/12/55 D.O - 20/12/55
PORTARIA DE REORGANIZAÇÃO Nº27.224 DATA- 12/11/86 D.O.-
19/11/86
CURSO DE SUPLÊNCIA E 1º GRAU CICLO FINAL -
ALTERAÇÃO DE DESIGNAÇÃO- Res. 253/2000 - Port. 00303 de
08/12/2000

II APRESENTAÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz foi criada em 1938, tendo seu decreto de criação nº6.793, em 20.12.1955 quando a população de São Pedro do Sul contava com um número bem menor de habitantes, sendo que hoje possui em torno de 16.980.

A sua localização de origem foi mantida, tendo no decorrer dos anos ampliado as suas instalações e a conseqüente oferta de ensino, pois em 1984 passa a oferecer Educação Infantil, a partir de 1986 o "primeiro grau completo" e desde 1990 o Supletivo, hoje Educação de Jovens e Adultos.

O presente Projeto Político Pedagógico nasce das discussões realizadas no âmbito dos segmentos da escola, onde foram chamados a participar da discussão pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade. Espaço este chamado de CONSTITUINTE ESCOLAR, onde partindo do resgate das práticas, sistematização dos temas, aprofundamento dos temas e temáticas, definição dos princípios e diretrizes para a educação do Estado do Rio Grande do Sul e Reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos, chegamos ao resultado que ora se apresenta.

No decorrer das discussões nem sempre pudemos contar com a participação efetiva de todos, porém considerando que este é um novo período, que as pessoas estão aprendendo a participar, todas as contribuições apresentadas são consideradas válidas e foram de primordial importância para alcançarmos os resultados ora apresentados e, que com certeza estarão permanentemente sujeitos a futuras discussões e posteriores transformações, desde que delas estejam participando todos os segmentos, desfazendo as nossas práticas rançosas, onde apenas meia dúzia de "iluminados", tomavam decisões por todos.

Esperamos que a partir desta proposta possamos construir uma escola mais humana, menos excludente, mais preocupada

com a aprendizagem e voltada para a realidade da sua comunidade, estabelecendo relações de diálogo permanente que possibilitem o comprometimento de todos os envolvidos, buscando um objetivo em comum.

III JUSTIFICATIVA

A História da Educação Brasileira, está marcada por situações de mando e desmando, por práticas centralizadoras no sistema educacional. Nascemos em um país em que a educação sempre foi um privilégio de poucos, onde as regras estabelecidas não estavam voltadas para atender as reais necessidades e expectativas da população brasileira, mas sim aos interesses econômicos, misturando durante anos as políticas sociais com as políticas educacionais.

A atual LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abre espaço para a participação efetiva de toda a comunidade escolar, promovendo assim a possibilidade da participação efetiva de todos os envolvidos, oportunizando as Instituições Educacionais a abertura para a criação de projetos políticos pedagógicos que tragam consigo as características da comunidade onde está inserida.

É sob esta abertura, que o Estado do Rio Grande do Sul lança a Constituinte Escolar, como o espaço democrático de discussão e participação efetiva.

A nossa Escola, tem participado efetivamente de todas as propostas governamentais que governo após governo tem sido apresentadas, o que denota o grau de amadurecimento de algumas discussões, que hoje se transformam em um Projeto Político Pedagógico que contempla a totalidade da escola, respeitando as especificidades de todos os segmentos, indo ao encontro de uma unidade de ação, necessidade que há muito tempo sentimos.

Desde 1999, quando foi instalada a Constituinte Escolar, nossa Escola passou a buscar alternativas para provocar a participação da comunidade escolar, o que não tem sido fácil, considerando que até hoje nós estávamos acostumados a sermos comandados, a nossa fala a não ter vez. Os nossos pais a irem até à escola para receberem boletins e saberem do "comportamento" de seus filhos, acreditando que os professores "sabem tudo" e que "eles", não possuem formação para educar. O interessante é que nas escolas onde os pais possuem outra consciência, as escolas também não estabelecem a abertura e a primeira coisa que fazem é rebater as considerações dos pais, tentando provar que o seu filho não é tão "perfeito" quanto seu pai acredita.

Desta forma, acreditamos ser necessário encontrar o equilíbrio nestas relações, buscando através do diálogo e da participação efetiva da comunidade escolar um grau de consciência e comprometimento com a educação das futuras gerações, para que estas possam enquanto autônomas, participativas, solidárias e cooperativas construir uma sociedade que repudie as injustiças e discriminações, fazendo com que o exercício pleno da cidadania não fique preso aos discursos vazios, desprovidos de uma prática democrática.

Para tanto, apresenta-se a comunidade escolar, o resultado das reflexões realizadas, para que estas possam concretizar-se enquanto prática, política e pedagógica da nossa escola.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz está fundamentado nos Princípios e Diretrizes do Estado do Rio Grande do Sul, onde o diálogo surge como uma prática democrática para o comprometimento de todos os envolvidos.

IV MARCO SITUACIONAL

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz, está localizada no Bairro Rivera no município de São Pedro do Sul. Este bairro, primeiramente era habitado por muitos ferroviários, devido a sua proximidade da Viação Férrea, com a construção da Br 287, no final da década de setenta, passou a se localizar na entrada da cidade.

Nos últimos anos, com a intensificação do êxodo rural muitas famílias de agricultores vieram tentar a sorte na cidade, constituindo-se em uma mão de obra despreparada.

Considerando que a economia do município é voltada para pequenos agricultores, a cidade não comporta o número de pessoas no seu mercado de trabalho, o que as leva a se deslocarem para Santa Maria, onde ocorre uma maior oferta de trabalho.

Desta forma, muitos das nossas mães e pais trabalham em outra localidade ou, não possuem emprego fixo, vivendo de biscates, o que acontecem com muitas mães, que por não terem com quem deixar seus filhos ficam em casa, distanciando-se das práticas sociais e vivendo como dependentes dos maridos.

É importante ressaltar que em alguns casos não existe estrutura familiar formal, pois temos filhos criados apenas com o pai, filhos criados apenas com a mãe e crianças criadas por outras pessoas, especialmente no caso das crianças das mulheres que trabalham na zona do meretrício e que a grande maioria estudam na nossa escola.

Este quadro acaba contribuindo para constituir um grupo de crianças que apresentam subnutrição, comprometimentos de hábitos, saúde e higiene, dificuldades de aprendizagem, que acabam por provocar uma tensão nas relações entre alunos, professores, direção e funcionários.

Atualmente algumas situações têm sido amenizadas pelos programas de merenda escolar, unidade móvel de saúde, visitas

de agentes sociais e encaminhamentos para especialistas como psicólogos e fonoaudiólogos oferecidos pela Prefeitura Municipal.

Apesar da exigência da LDB e do Estatuto da Criança e do Adolescente com relação à idade de permanência na escola, a necessidade de trabalhar para se sustentar e ajudar a manutenção da família, tem sido um dos maiores indicadores de evasão na nossa escola, o que atualmente a Bolsa Escola, coordenada pelo município tem tentado corrigir.

V MARCO DOUTRINAL

Diante do contexto analisado e exposto o diálogo foi uma marca presente em todos os momentos, assim propomos uma concepção de homem voltada para a sua autonomia, como sujeito participativo, solidário, consciente e comprometido com os princípios de liberdade, justiça e democracia, capaz de transformar a sociedade em um espaço onde os indivíduos interajam sem distinção de cor, raça ou situação econômica, exercendo seus direitos e deveres como cidadãos plenos.

Para tanto é necessário que a educação seja vista como direito de todos, dever do Estado e da família, que possa oferecer ao educando condições de observar, analisar, avaliar, participar e posicionar-se criticamente como um sujeito social, preparado para desempenhar o seu papel social enquanto trabalhador e cidadão.

Desta forma, a concepção de Escola que perpassa a nossa proposta está voltada para a democracia, participação, competência, voltada para os interesses da comunidade escolar, onde o educar supere a mera transmissão de conhecimentos e busque na totalidade de seus segmentos a transformação da realidade atual, respeitando as suas especificidades e o aprimoramento constante das relações sociais e dos profissionais que são responsáveis pela sua operacionalização, pois de nada bastará à discussão se as conclusões construídas forem relegadas a um amontoado de palavras bonitas.

VI MARCO OPERATIVO

O Marco Operativo é resultado das proposições feitas pela comunidade escolar por ocasião do aprofundamento dos temas e temáticas, bem como está fundamentado nos princípios e diretrizes promulgados pela comunidade escolar do Rio Grande do Sul.

Para que possamos colocar em prática o Marco Doutrinal, se faz necessário elencar algumas sugestões apresentadas pela comunidade escolar: abertura de diálogo com todos os segmentos, estabelecer a união entre todos, companheirismo, respeito, encontro com a família, cursos e palestras que possam provocar a tomada de consciência de todos os envolvidos.

Estas ações possibilitarão que os nossos alunos constituam-se em cidadãos conscientes e críticos, capazes de serem elementos que participem positivamente, comprometidos com a utopia, com a possibilidade de mudança, com a crença no outro e a fé na humanidade.

VII OBJETIVO GERAL DA ESCOLA

Dentro de um clima de integração entre todos os segmentos da comunidade escolar, organizar todas as atividades pedagógicas e administrativas com a participação efetiva de todos os segmentos. Buscando o comprometimento de todos e formando cidadãos conscientes e preparados para desempenhar os seus papéis na sociedade, de forma crítica, participativa e coerente com os princípios de democracia, liberdade e respeito às diferenças, lutando por uma sociedade mais justa e menos excludente.

VIII OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a participação efetiva de toda a comunidade escolar;
- Estabelecer o diálogo como fundamental na construção do cidadão;
- Respeitar as diferenças individuais, como as de credo, raça, gênero dificuldades de aprendizagem e as que venham a se apresentar;
- Buscar alternativas para a formação permanente dos profissionais, como um indicativo para a superação das dificuldades pedagógicas;
- Construir um espaço físico capaz de atender as necessidades da comunidade escolar, tanto sociais quanto pedagógicas;

1 EDUCAÇÃO

A Educação como direito de todos, fundamentada em valores humanistas, buscando no seu processo a construção permanente do conhecimento, a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar o quadro de desigualdades e injustiças sociais que assolam o nosso país.

2 EPISTEMOLÓGICA - METODOLOGIA E CONTEÚDO-TEORIA

A teoria epistemológica da escola tem apontado para a construção do conhecimento, porém ainda teremos que realizar muitos estudos para que esta postura seja compartilhada por todos os segmentos, buscando estabelecer a coerência entre a teoria e a prática da sala de aula e nas relações do dia-a-dia da escola.

A LDB, estabelece que o Plano de Estudos deverá ser organizado por toda a comunidade escolar, o que já fortalece a

concepção interacionista de aprendizagem, voltada para os interesses e necessidades apontados pela comunidade escolar.

Enquanto o Plano de Trabalho do professor não poderá fugir desta construção, mas sim encontrar alternativas de práticas que contemplem o processo ensino-aprendizagem, voltado para a aprendizagem e não para a avaliação do processo, como até hoje tem sido preconizado.

Para tanto surgem como sugestões de práticas, o atendimento individualizado, a utilização de músicas, filmes, brincadeiras, trabalhos de campo, utilização da biblioteca, do laboratório, de jogos, atividades de reforço, organização em círculos e relações interpessoais capazes de estabelecer o respeito entre todos, fomentando a auto-estima e o interesse pelas práticas desenvolvidas.

3 AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação da nossa escola tem sofrido muitas alterações nos últimos anos, desta forma a proposta que ora se apresenta é resultado das reflexões sobre as práticas até aqui realizadas pela escola.

A conclusão a que chegaram as discussões, estabelecem a centralização na aprendizagem e não na nota, fortalecendo o papel da Recuperação Paralela, não como um momento à parte, mas como um acompanhamento dentro do processo ensino-aprendizagem. Os Estudos Adicionais de Recuperação são mantidos como uma oportunidade de retomada para os alunos que não conseguiram atingir o mínimo para a aprovação, estabelecido em 50%.

Avaliações com data marcada e como meta final do processo foi descartada, ela passa a ser considerada uma ferramenta do professor para acompanhar o desenvolvimento do aluno e encontrar alternativas para recuperar as dificuldades

apresentadas, fazendo uso de outros instrumentos voltados para o acompanhamento permanente do aluno.

A escola realiza a verificação do rendimento escolar de forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O nível dos objetivos propostos pelo professor é que determina a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Na Educação Infantil a avaliação não tem finalidade de promoção e é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Periodicamente é dado conhecimento aos pais ou responsáveis do desenvolvimento da criança.

Da primeira a quarta série do Ensino Fundamental a avaliação será através de parecer descritivo, sendo comunicada aos pais trimestralmente.

O Currículo e a avaliação são trabalhados de forma globalizada.

De quinta a oitava série os resultados da avaliação do aproveitamento são registrados bimestralmente em notas de zero a cem, sendo comunicado aos pais ou responsáveis através de documento próprio.

A Média Anual será calculada através da média aritmética simples dos quatro bimestres.

O aluno que atingir a Média Anual 50 será aprovado, e aquele que não atingir fará Estudos Adicionais de Recuperação.

Na EJA, a avaliação será bimestral, com notas de zero a cem, sendo que cada etapa terá oito bimestres e dois semestres.

Após o primeiro semestre, o aluno poderá avançar nas etapas conforme seu nível de aprendizagem, sendo os seguintes critérios:

-O aluno que atingir no mínimo 50% dos objetivos atingidos, no primeiro semestre, avança automaticamente para a etapa seguinte.

O aluno tem também, como opção de avanço um teste classificatório semestral, onde serão avaliados os objetivos essenciais das etapas, podendo assim o aluno avançar para as etapas mais adiantadas.

O ensino-aprendizagem da EJA é composto por ensino direto e ensino a distância.

No ensino direto os alunos deverão ter uma frequência mínima de 75%, e para o Ensino a Distância é oferecido plantões semanais na escola com professores à disposição para o atendimento individual do aluno visando atender as específicas.

Após o final do segundo semestre é oferecido ao aluno que não atingiu os objetivos mínimos da etapa, Estudos Adicionais de Recuperação.

O aproveitamento mínimo para avanço nas etapas é de 50.

4 ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO

São oferecidos estudos de recuperação paralela durante o período letivo, atendendo as necessidades individuais dos alunos e estudos adicionais de recuperação após o final do período.

Na recuperação será considerada a média anual somada com a nota da recuperação. O valor máximo da recuperação é de 100% menos o valor da média anual. Ex: $100-45=55$

Nota da Recuperação +45=Média Final

Todos os alunos que não concordarem com os critérios e os resultados da avaliação, poderão contestá-los, no prazo de até quinze dias após a divulgação. Para tanto terá que se dirigir oficialmente à Direção da Escola, acompanhado do responsável quando for o caso.

5 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental para alunos em idade regular e a EJA, para alunos que não tenham tido oportunidade de concluir a sua escolarização em idade própria.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental serão oferecidos em regime anual, enquanto a EJA é oferecido semestralmente, o que abre a possibilidade para que o aluno transite dentro do curso, de acordo com a sua participação em avaliações oferecidas semestralmente que possibilitam a sua progressiva evolução.

Os currículos escolares na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries serão organizados em forma de atividades, visando o lúdico e a fase de evolução infantil, considerando as dificuldades de adaptação e a passagem das operações concretas para as operações formais, a partir da quinta série será organizado por componente curricular, sendo possibilitado ao aluno a progressão parcial com dependência de uma disciplina.

6 ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR:

Considerando as dificuldades de relacionamento apresentadas durante o ano entre os segmentos da escola, a disciplina da escola será constituída por normas regimentais e normas discutidas com a comunidade escolar, com a finalidade de promover o comprometimento com as regras, que não podem ser encaradas como punitivas, mas sim como uma consequência de atitudes que interfiram na harmonia da escola e que comprometam a formação integral do aluno, como um cidadão responsável, crítico e consciente de suas ações.

6.1 Direitos dos alunos

- a) Receber educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana capaz de torna-lo auto-realizado, cidadão consciente e atuante na comunidade em que vive;
- b) Ter acesso ao presente **regimento**;
- c) Expor as dificuldades encontradas na aprendizagem e receber atendimento adequado;
- d) Apresentar sugestões relativas à melhoria da vida escolar;
- e) Escolher o professor conselheiro de turma;
- f) Realizar avaliações no momento previsto ou fora dele, observando as disposições legais vigentes;
- g) Ser respeitado em sua individualidade;
- h) Participar das atividades curriculares e extracurriculares;
- i) Ser respeitado por seus educadores;
- j) Contestar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- k) Participar da elaboração e avaliação do PPP.
- l) Os alunos da EJA deverão se comprometer com o seu processo de aprendizagem no que se refere ao aprofundamento do conhecimento, assiduidade, realização de tarefas diárias, utilização e conservação de material de uso pessoal.

6.2 Deveres dos alunos

- a) Conhecer, respeitar e cumprir as normas regimentais da escola;
- b) Comparecer assídua e pontualmente a escola participando de todas as atividades curriculares;
- c) Comunicar a direção ou ao representante legal a necessidade de saídas antecipadas;
- d) Justificar faltas dentro do prazo de três dias úteis.
- e) Zelar pela conservação do prédio, mobiliários, equipamentos, materiais bibliográficos da escola;

- f) Cooperar na manutenção da ordem e higiene do ambiente escolar;
- g) Prestigiar os colegas investidos das funções de representantes de turma ou com encargos no grêmio estudantil e no Conselho Escolar;
- h) Ter adequado comportamento social concorrendo para o bom nome da escola;
- i) Tratar com respeito e cordialidade a direção, professores, funcionários e colegas;
- j) Informar aos pais as comunicações da escola;

6.3 É vedado ao aluno

-Desrespeitar as instruções disciplinares e deixar de cumprir seus encargos escolares.

-Ocupar-se, durante as aulas com qualquer atividade estranha as mesmas.

-Entrar e sair das aulas sem a permissão do professor.

-Ausentar-se da escola durante as atividades curriculares sem a devida licença do diretor ou do seu representante legal.

-Rasurar boletins ou outros documentos referentes a sua vida escolar.

-Usar, sem a devida autorização o nome da escola para qualquer tipo de propaganda, campanha ou promoção.

-Utilizar-se de livros, impressos, gravuras ou escritos em murais bem como de armas ou objetos considerados perigosos.

-Praticar jogos de azar, ingerir ou distribuir tóxicos e bebidas alcoólicas e fumar no recinto da escola.

-Praticar ato ofensivo a moral e aos bons costumes.

6.4 Pela inobservância de seus deveres, os alunos receberão

a) Aconselhamento pelo professor da classe.

b) Tratamento conjunto entre o SOE e a família do aluno.

c) Encaminhamento a especialistas.

7 DIREÇÃO

O diretor é o elemento que representa legalmente a escola.

A administração do estabelecimento de ensino será exercida pelo diretor e pelos vice-diretores em consonância com a mantenedora.

7.1 Atribuições do diretor

- Coordenar a elaboração, execução e avaliação do PPP.

- Promover a integração de todos os segmentos, participando efetivamente das discussões realizadas, promovendo encontros, discussões e o atendimento às solicitações realizadas pelos diversos segmentos, com vistas ao estabelecimento de uma progressiva harmonia e qualificação das práticas pedagógicas e sociais dentro do ambiente escolar e toda a comunidade.

- Cumprir e fazer cumprir a legislação de ensino, a legislação relativa ao pessoal docente e de apoio administrativo, as determinações superiores e as do regimento.

- Tomar providências para disciplinar os casos omissos no Regimento Escolar ouvido o Conselho Escolar.

- Divulgar o fluxo de informações entre a escola e outros órgãos quando necessário, e devidamente autorizado pela coordenadoria de ensino.

- Assinar juntamente com o secretário, toda a documentação relativa à vida escolar dos alunos e à escola, indicando o seu número de registro ou autorização.

- Visar a escrituração das instituições e serviços complementares, as atas de reuniões, os recibos, e outros expedientes eventuais.

- Propor a CRE os vices-diretores e indicar os responsáveis pelos serviços existentes na escola e dar exercício na forma da lei, ao pessoal docente e administrativo.

- Oportunizar uma constante atualização do corpo docente, do pessoal de apoio administrativo e funcionários.

- Programar a distribuição e o adequado aproveitamento dos recursos humanos e materiais da escola.

- Desempenhar atribuições que lhe cabem junto ao CPM e ao Conselho Escolar.

7.2 Atribuições do vice-diretor

- Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP.

- Assessorar o diretor no exercício de suas funções, desempenhando as atribuições que lhe forem por ele delegadas.

- Substituir o diretor na sua ausência ou impedimento, desempenhando todas as atribuições do mesmo.

7.3 Atribuições do supervisor escolar

- Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP.

- Elaborar o Plano de Ação do Serviço a partir do PPP.

- Desenvolver suas atividades em consonância com as orientações emanadas da 8ª CRE.

- Orientar e supervisionar atividades de diagnóstico, controle e verificação do rendimento escolar.

- Promover no âmbito da escola, reuniões, sessões de estudo, encontros, palestras, seminários e outros.

- Propiciar condições favoráveis necessárias ao bom desempenho da ação docente.

- Manter atualizada a documentação pertinente ao serviço.

- Elaborar o calendário escolar de acordo com as orientações da CRE.

-Organizar, divulgar e manter atualizado o controle das atividades referente ao calendário escolar, horário de trabalho dos professores, reuniões pedagógicas e outras.

-Manter serviço integrado com o serviço de Orientação Educacional, conjugando esforços que visem a melhoria do processo educativo.

-Estudar Histórico Escolar e demais documentos apresentados pelo aluno matriculado por transferência, programando se necessário, estudos de adaptação.

-Orientar e acompanhar a recuperação dos alunos

-Participar do processo de integração entre escola x família x comunidade.

-Integrar a coordenação geral do Conselho de Classe.

7.4 Atribuições do orientador educacional

-Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP.

-Elaborar o Plano de Ação do serviço a partir do PPP.

-Investigar e analisar a realidade vivencial do educando, a história da própria comunidade a fim de que os trabalhadores da educação possam melhor atender a todos os educandos em seu processo de desenvolvimento global, redirecionando permanentemente o currículo.

-Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, visando à aprendizagem do aluno, bem como a construção de sua identidade pessoal e grupal.

-Contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo, visando o replanejamento.

-Colaborar na obtenção de clima favorável ao entrosamento dos alunos, professores e demais pessoas da escola, com vistas ao ajustamento e integração de todos.

-Participar do processo de integração escola x família x comunidade.

-Coordenar a eleição dos alunos na escolha dos professores conselheiros de turma.

-Preparar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades dos conselheiros de turma para atuação junto aos alunos, através de reuniões periódicas.

-Coordenar o Conselho de Classe junto com o Supervisor.

-Orientar os professores na tarefa de sondagem de interesses de aptidões dos alunos visando a iniciação para o trabalho.

-Manter trabalho integrado com SSE, reunindo esforços com vistas à melhoria do rendimento escolar.

-Propiciar condições favoráveis necessárias ao bom desempenho docente.

-Assessorar o Conselho Escolar, a direção e professores em assuntos pertinentes a Orientação Educacional.

-Atuar junto às turmas orientando na escolha de seus líderes, atribuindo funções e acompanhando sua atuação.

-Assistir os alunos carentes de tratamento especial, encaminhando a quem de direito para diagnóstico e posterior atendimento.

8 PERFIL DO PROFESSOR

O Projeto Político Pedagógico que ora se apresenta, caracteriza o papel do professor como imprescindível. Pois para que este, possa ser colocado em prática será necessário um professor comprometido com o seu tempo, que busque o aperfeiçoamento constante, que traga para a sua aula a prática do diálogo e que acima de tudo considere-se como um ser inacabado, que está em busca do seu aprimoramento, que acima de tudo seja um profissional comprometido com o seu "trabalho".

8.1 Direitos

-O professor tem direito a ser respeitado, prestigiado e orientado no desempenho de suas funções.

-Os direitos e vantagens do professor constam no Estatuto do Magistério.

8.2 Obrigações

-Planejar, executar, controlar e avaliar a programação pela qual é responsável, a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola.

-Conhecer, cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas no regimento.

-Elaborar e executar seus Planos de Trabalho de acordo com os Planos de Estudos.

-Ser assíduo, pontual e manter conduta exemplar, influenciando positivamente seus alunos.

-Colaborar em todas as atividades escolares.

-Respeitar as autoridades superiores mantendo atitude cordial com a direção, colegas, alunos e funcionários.

-Guardar sigilo sobre os assuntos da escola.

-É vedado ao professor manter atendimento particular remunerado com o objetivo de orientar seus próprios alunos ou revisar conhecimentos.

-Ocupar-se durante as horas de trabalho em atividades ou assuntos estranhos ao serviço.

9 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As relações entre professores e alunos deverão ser baseadas no respeito de ambos os lados, onde se estabeleça um clima de harmonia, confiança e colaboração, envolvendo os

demais segmentos, sempre tendo por base o diálogo, mesmo nas situações extremas, que devem ser resolvidas em um clima de respeito mútuo, evitando assim o desgaste do relacionamento, que em determinados momentos pendem para o lado do autoritarismo, que poderá comprometer todo o objetivo geral da escola.

9.1 Relacionamento com a família

A família é chamada a participar de todos os momentos da escola, mais uma vez a participação e o diálogo surgem como base para estabelecer um ambiente de respeito mútuo.

9.2 Relacionamento com a comunidade

A escola abre espaço para a comunidade em geral para parcerias, bem como, “os amigos da escola”, onde tanto a nossa escola como as demais instituições, clubes, associações, comércio, possam trazer benfeitorias para todos e melhoria da educação e cultura geral.

10 INSTITUIÇÕES

Dentre as Instituições da escola relacionamos o Círculo de Pais e Mestres -CPM, O Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, o Clube de Mães, a Biblioteca e o Laboratório de Biologia, Física e Química e de Informática.

O Círculo de Pais e Mestres é a instituição jurídica da escola, que representa pais e mestres, possuindo estatuto próprio. O Conselho Escolar reúne todos os segmentos da escola e deverá participar de todas as decisões e planejamentos. O Grêmio Estudantil é a representação dos alunos. O Clube de Mães foi criado com a intenção de provocar a integração das mães com

a escola, constituindo um espaço de cultura, lazer e troca de conhecimentos.

A Biblioteca e os Laboratórios são espaços destinados ao enriquecimento de técnicas e metodologias de trabalho.

11 CONSELHO ESCOLAR

A composição, organização e funcionamento são definidos pela legislação vigente e pelo regimento interno do Conselho Escolar.

11.1 Atribuições do conselho escolar

Além das atribuições já previstas em legislação vigente, acrescentem-se mais as que seguem:

- Resolver os casos omissos no Regimento.
- Coordenar e discutir a elaboração do PPP, e acompanhar sua execução em conjunto com a equipe diretiva.
- Aprovar projetos pedagógicos que desencadeiem ações educativas.
- Articular e avaliar sobre os princípios de convivência.

12 ATIVIDADES ESPORTIVAS E CULTURAIS

Dentro das atividades propostas pela escola está a sua participação efetiva nos eventos culturais e esportivos do município, bem como nos seus próprios eventos, como Gincanas, Concurso de Redação, Cursos e Palestras, o que caracteriza um projeto político-pedagógico inserido no seu contexto e preocupado com a integralidade do desenvolvimento humano, promovendo assim a ampliação do conceito de "aula" restrito as quatro paredes de uma sala de aula, enfatizando o domínio de conhecimento desprovidos da realidade do aluno.

13 SERVIÇO DE SECRETARIA

O Serviço de Secretaria tem a seu cargo a escrituração e o arquivo dos dados referentes à vida escolar do aluno e à escola.

As atividades do Serviço de Secretaria são executadas pelo secretário, devidamente habilitado ou autorizado pelo órgão competente, e por seus auxiliares

Os documentos existentes na secretaria que não necessitam permanecer em arquivo, podem ser incinerados por determinação do diretor, depois de decorrido, no mínimo dois anos de sua elaboração. Para incinerar documentos deve ser lavrada ata, da qual conste a natureza, o ano letivo e outros dados significativos que permitam a segura identificação dos mesmos.

Os documentos existentes na Secretaria que não podem ser incinerados são:

- Listas de Chamadas e todos os registros individuais e ou coletivos dos alunos que contenham a síntese da escolarização, aprovação e conclusão de série ou curso.

- Documentos, livros e registros relativos à oficialização e histórico da escola.

13.1 Atribuições do secretário

- Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP.

- Organizar e dirigir o Serviço de Secretaria, coordenando o trabalho de seus auxiliares.

- Providenciar históricos escolares, certificados, atestados e outros documentos similares.

- Assinar, juntamente com o diretor os documentos escolares dos alunos, bem como toda a documentação do Serviço de Secretaria colocando o seu número de registro ou autorização do órgão competente.

- Participar de reuniões sempre que convocados.

-Organizar e manter atualizada a escrituração escolar, documentação referente à vida funcional dos professores, especialistas e funcionários, arquivo ativo e passivo bem como os prontuários de legislação referentes à escola e ao ensino.

-Zelar pelo recebimento e expedição de documentos autênticos, inequívocos e sem rasuras.

-Cumprir, fazer cumprir e divulgar os despachos e determinações do diretor.

14 SERVIÇO DE MATERIAL

O Serviço de Material tem ao seu cargo a manutenção e controle dos recursos materiais da escola.

As atividades do Serviço de Material são executadas por um professor ou funcionário, indicado pelo diretor.

São atribuições do responsável:

-Proceder ao levantamento das necessidades da escola encaminhando-o a quem de direito.

-Receber, conferir e prever a distribuição de material de consumo necessário.

-Controlar o movimento do material de estoque.

-Supervisionar a conservação e o consumo do material.

15 MERENDA ESCOLAR

Através do Convênio de Municipalização, a escola recebe regularmente os ingredientes básicos para a merenda escolar, que é preparada pelas merendeiras da escola e servida, diariamente, a todos os alunos dos três turnos.

15.1 São atribuições das merendeiras

-Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP, bem como atividades promovidas pela escola.

-Receber, conferir e conservar os ingredientes da merenda escolar.

-Atender solicitações e orientações do Conselho Municipal de Merenda Escolar.

-Preparar os alimentos com dedicação e higiene.

-Participar da formação geral dos educandos, tratando-os com respeito e dedicação.

-Zelar pela higiene da cozinha, do refeitório, bem como dos utensílios utilizados.

16 CONSERVAÇÃO E LIMPEZA

Os serviços de conservação e limpeza está a cargo dos serventes escolares.

16.1 São atribuições das serventes escolares

-Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP, bem como as atividades desenvolvidas pela escola.

-Zelar pela boa aparência da escola.

-Solicitar, com a devida antecedência, o material necessário à manutenção da limpeza.

-Verificar, diariamente, as condições de ordem e higiene de todas as dependências da escola.

-Executar a limpeza de todas as dependências, móveis, utensílios e equipamentos.

-Responsabilizar-se pela conservação e uso adequado do material de limpeza.

-Participar da formação geral dos educandos, tratando-os com respeito e dedicação.

17 SERVIÇO DE VIGILÂNCIA

O Serviço de Vigilância do ambiente escolar tem como responsável um funcionário admitido pelo estado e ou cedido pelo município.

São funções do vigilante:

- Manter vigilância zelando pela conservação do patrimônio escolar.
- Responsabilizar-se por todo o movimento externo da escola, acompanhando a entrada e saída dos alunos.
- Comunicar a direção, as irregularidades ocorridas.

IX CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta Proposta político Pedagógica foi construída com a participação de toda a comunidade escolar, ainda que não tenha atingido uma a uma das pessoas que dela participam, o resultado das discussões e encontros realizados toma corpo e para que sejam efetivamente colocadas em prática necessita tomar como premissa algumas considerações:

1. Anualmente a Escola elabora o seu Calendário Escolar e a sua programação, que deverá contar com a participação de toda a comunidade escolar, objetivando a comunicação de todas as ações.
2. O espaço físico e os recursos didáticos da escola necessitam de aperfeiçoamento constante.
3. Os recursos humanos da escola necessitam estar em permanente aperfeiçoamento para que possam evoluir na sua concepção didática pedagógica.
4. A operacionalização deste projeto está especificada no Regimento Escolar, com vistas a viabilizar as nossas propostas aqui descritas.

5. Este PPP está aberto ao seu aperfeiçoamento constante, tendo sempre como base os Princípios e Diretrizes para a educação do estado do Rio Grande do Sul.

ANEXO H
Regimiento Escolar

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
8ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFª HILDA KÖETZ

REGIMENTO ESCOLAR

SÃO PEDRO DO SUL

2001

SUMÁRIO

	FILOSOFIA DA ESCOLA	4
1	FINS DA EDUCAÇÃO	4
2	OBJETIVOS:	4
2.1	OBJETIVOS DO ESTABELECIMENTO	4
2.2	OBJETIVOS DOS NÍVEIS DE ENSINO:	5
2.2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL	5
2.2.2	ENSINO FUNDAMENTAL	5
2.3	OBJETIVOS DAS MODALIDADES DE ENSINO:	6
2.3.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	6
2.3.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL	6
3	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:	6
3.1	PLANOS DE ESTUDOS	6
3.2	PLANOS DE TRABALHO	7
3.3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	7
3.4	REGIME ESCOLAR	7
3.5	REGIME DE MATRÍCULA	7
3.5.1	DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA	8
3.6	CONSTITUIÇÃO DE TURMAS	8
3.7	METODOLOGIA DE ENSINO	8
3.8	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	9
3.8.1	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	9
3.8.2	EXPRESSÃO DOS RESULTADOS	9
3.8.3	EXPRESSÃO DO RES. DA AVAL. ALUNOS TRANSFERIDOS	10
3.9	ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO	10
3.10	CLASSIFICAÇÃO DE ALUNOS	11
3.10.1	PROMOÇÃO	11
3.10.2	POR TRANSFERÊNCIA	12
3.10.3	INDEPENDENTEMENTE DE ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR	12
3.10.4	PROGRESSÃO CONTINUADA	12
3.10.5	PROGRESSÃO PARCIAL	12
3.10.6	AVANÇOS NAS SÉRIES	12

3.10.7 ACELERAÇÃO DE ESTUDOS	12
3.11 TRANSFERÊNCIA ESCOLAR	13
3.11.1 RECLASSIFICAÇÃO	13
3.11.2 APROVEITAMENTO DE ESTUDOS	14
3.11.3 ESTUDOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR	14
3.12 CONTROLE DE FREQUÊNCIA	14
3.12.1 ESTUDOS COMPENSATÓRIOS DE INFREQUÊNCIA	15
3.13 CERTIFICADO E HISTÓRICO ESCOLAR	15
4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	15
4.1 DIREÇÃO	15
4.2 CONSELHO ESCOLAR	15
4.3 CÍRCULO DE PAIS E MESTRES	16
4.4 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	16
4.5 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	16
4.6 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO RELIGIOSA	16
4.7 DOCENTES	17
4.8 CONSELHO DE CLASSE	17
4.9 CONSELHEIRO DE TURMA	18
4.10 GRÊMIO ESTUDANTIL	18
4.11 NÚCLEOS DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	18
4.11.1 BIBLIOTECA ESCOLAR	18
4.11.2 LABORATÓRIO DE BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA	18
4.11.3 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	18
4.11.4 SETOR DE RECURSOS AUDIOVISUAIS	18
5 ORDENAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR	19
5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	19
5.2 PLANO DE DIREÇÃO	19
5.3 CALENDÁRIO ESCOLAR	19
5.4 NORMAS DE CONVIVÊNCIA	19
5.4.1 DISCENTES	19
5.4.2 DIREITO DOS ALUNOS	20
5.4.3 DEVERES DOS ALUNOS	20
5.4.4 AVALIAÇÃO DO ESTABELECIMENTO	21

FILOSOFIA DA ESCOLA:

“LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE”.

1 FINS DA EDUCAÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz está fundamentada sob pressupostos democráticos, como a participação, o comprometimento, a coerência e o diálogo, onde a comunidade escolar assume o compromisso de proporcionar condições para que:

-A Educação tenha por finalidade desenvolver o educando assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho.

-O educando seja reconhecido como sujeito do seu próprio desenvolvimento, buscando a sua autonomia.

-Seja implementado na escola, um processo participativo, solidário, consciente e comprometido com os princípios de liberdade, justiça e democracia.

-A sociedade possa ser transformada em um espaço em que os indivíduos interajam sem distinção de cor, raça ou situação econômica.

-A sua totalidade exerça seus direitos e deveres como cidadãos plenos.

-O educando conheça o meio ambiente em que vive para preservá-lo.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivos do estabelecimento

-Promover a participação efetiva de toda a comunidade escolar, em uma convivência prazerosa.

-Estabelecer o diálogo como fundamental na construção da auto-estima do cidadão.

-Respeitar as diferenças individuais, credo, raça, gênero, dificuldades de aprendizagem e as que venham a se apresentar.

-Buscar alternativas para a formação permanente dos profissionais, como um indicativo para a superação das dificuldades pedagógicas.

-Construir um espaço físico capaz de atender as necessidades da comunidade escolar, tanto sociais quanto pedagógicas.

2.2 OBJETIVOS DOS NÍVEIS DE ENSINO

2.2.1 Educação infantil

A educação Infantil tem como objetivo oferecer condições para o desenvolvimento das crianças de quatro a seis anos nos aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, respeitando o contexto em que ela está inserida, complementando a ação da família e da comunidade, bem como a sua espontaneidade, integrando educação e cuidados.

2.2.2 Ensino fundamental

O ensino fundamental tem por objetivo o desenvolvimento da formação básica do cidadão mediante:

-o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

-a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

-o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de desenvolvimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

-o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca que se assenta à vida social;

-a educação de jovens e adultos (EJA) compartilha do objetivo do ensino fundamental, oportunizando, através de uma proposta metodológica diferenciada, atender as necessidades de todos os cidadãos que não tenham concluído seus estudos em idade própria, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem;

2.3 OBJETIVOS DAS MODALIDADES DE ENSINO

2.3.1 Educação de jovens e adultos

-Oferecer educação escolar gratuita aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental em idade própria, considerando condições de vida e de trabalho.

-Oferecer um mínimo legal exigido de dias letivos e carga horária, podendo os educandos concluí-lo em espaço de tempo próprio, considerando seus conhecimentos anteriores e espaço-tempo próprios de aprendizagem, onde se considerará a característica individual bem como os conhecimentos construídos/reconstruídos nos espaços coletivos da Educação de Jovens e Adultos, observando-se também que haja crescimento dentro das diferentes áreas do conhecimento.

-Sistematizar as experiências e saberes sociais decorrentes de suas trajetórias de vida em menor espaço de tempo.

-Garantir a igualdade de oportunidade de escolarização àqueles que não a tiveram na idade própria.

2.3.2 - Educação especial:

-Oferecer educação escolar para educandos de necessidades especiais de preferência em classes regulares.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

3.1 Planos de estudos

Os planos de estudos, elaborados de forma interdisciplinar e coletivamente, envolvendo o corpo docente e discente e a comunidade na qual a escola está inserida, constam no Projeto Político Pedagógico, sendo os mesmos aprovados em assembléia pelo Conselho Escolar e pela mantenedora.

Os planos de estudos constituirão a base do Plano de Trabalho de cada professor, preservando a integridade e a coerência do Projeto Político Pedagógico da escola.

3.2. PLANOS DE TRABALHO (dos professores)

Os professores deverão elaborar e cumprir os Planos de Trabalho segundo os Planos de Estudos - PPP da escola.

A escola deverá velar pelo cumprimento do Plano de Trabalho de cada docente.

3.3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Formação de uma consciência de preservação ambiental, arqueológica e paleontológica.

Será desenvolvida de forma interdisciplinar, sendo disciplinada no PPP.

3.4 REGIME ESCOLAR

A Escola está constituída pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, que está assim organizado:

- Educação Infantil** na faixa etária de 4 a 6 anos, com regime anual.
- Ensino Fundamental diurno**- regime seriado anual:
 - a) Da 1ª a 4ª- currículo por atividades;
 - b) Da 5ª a 8ª séries – componente curricular
 - c) **Ensino Fundamental noturno** - Educação de Jovens e Adultos com matrícula semestral, por componente curricular e em etapas.

EJA: a)alfabetização -séries iniciais do ensino fundamental-1200h
 b)pós-alfabetização-Etapas I, II, III e IV, equivalendo a séries finais do ensino fundamental - 3200 h

3.5 REGIME DE MATRÍCULA

O processamento da matrícula obedece às normas expedidas pela Secretaria de Educação.

A matrícula na escola compreende:

- a) rematrícula automática de alunos já pertencentes ao corpo discente da escola.
- b) admissão de alunos novos;
- c) admissão de alunos por transferência;
- b) admissão de alunos independentemente de escolarização anterior conforme legislação vigente mediante teste classificatório;

Na Educação Infantil os períodos previstos para as inscrições à matrícula e para efetivação da mesma são determinados pela direção em consonância com as orientações da mantenedora.

3.5.1 DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA

ALUNOS NOVOS: Certidão de nascimento, Comprovante de vacina BCG.

ALUNOS COM TRANSFERÊNCIA: Certidão de nascimento e histórico escolar.

ALUNOS DA EJA:-Idade mínima de 15 anos, Certidão de nascimento, carteira de identidade, foto.

3.6 CONSTITUIÇÃO DE TURMAS

O número de alunos por turma, nas classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental atende legislação vigente.

3.7 METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de trabalho escolar na educação infantil e nas primeiras séries, será organizada em forma de atividades, visando o lúdico e a fase de evolução infantil, priorizando o acompanhamento permanente da aprendizagem.

De 1ª a 4ª série será trabalhado globalizado em currículo por atividades.

Na EJA o trabalho é globalizado na alfabetização e por componente curricular, em etapas, na pós-alfabetização, priorizando a construção do conhecimento a partir da realidade que cerca o aluno, preconizando a ação-reflexão-ação neste processo, onde ele torna-se sujeito atuante e integrante da sua aprendizagem.

Os conteúdos básicos da EJA articulam-se com a vida, problematizando-os, recriando-os e garantindo sua aprendizagem contínua e de qualidade social.

O currículo da EJA será flexível com qualidade pedagógica assegurando articulação entre os saberes vividos e os escolares.

O ensino é presencial, sendo admitido ensino à distância, atendendo assim a especificidade dos alunos, que são na sua maioria trabalhadores.

3.8 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.8.1 Procedimentos de avaliação

A escola realiza a verificação do rendimento escolar de forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O nível dos objetivos propostos pelo professor é que determina a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

3.8.2 Expressão de resultados da avaliação:

Na Educação Infantil a avaliação não tem finalidade de promoção e é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Periodicamente é dado conhecimento aos pais ou responsáveis do desenvolvimento da criança.

Da primeira a quarta série do Ensino Fundamental a avaliação será através de parecer descritivo, sendo comunicada aos pais trimestralmente.

O Currículo e a avaliação são trabalhados de forma globalizada.

De quinta a oitava série os resultados da avaliação do aproveitamento são registrados bimestralmente em notas de zero a cem, sendo comunicado aos pais ou responsáveis através de documento próprio.

A média anual será calculada através da média aritmética simples dos quatro bimestres.

O aluno que atingir a Média Anual 50 será aprovado, e aquele que não atingir fará Estudos Adicionais de Recuperação.

Na EJA, a avaliação será bimestral, sendo que cada etapa terá dois bimestres, com valor de zero a cem. No final da etapa será calculada a média aritmética dos dois bimestres.

Os alunos possuem acompanhamento individualizado durante o processo nos plantões das disciplinas, que visam atender as suas necessidades específicas. Os Estudos Adicionais de Recuperação acontecem após o final da etapa e obedecem as mesmas regras do diurno.

O aproveitamento mínimo suficiente estabelecido pela escola é 50.

3.8.3 Expressão do resultado da avaliação de alunos transferidos

A escola ao receber alunos de outras escolas com estudos diferentes dos exigidos em seu currículo e constantes na documentação escolar do aluno que se transfere realizará o aproveitamento dos estudos com as adaptações necessárias para que o estudante possa prosseguir.

3.9 ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO

Serão oferecidos estudos de recuperação paralela durante o período letivo, atendendo as necessidades individuais dos alunos, através de ações pedagógicas que visem à construção do conhecimento. O aluno que, ainda assim, não atingir o mínimo previsto, receberá Estudos Adicionais de Recuperação após o final do período letivo.

De 1ª a 4ª série, no final do ano letivo, considera-se aprovado o aluno que venceu 50% dos objetivos propostos. O aluno que não atingiu o mínimo previsto fará Estudos Adicionais de Recuperação.

Após os Estudos Adicionais de Recuperação o aluno deverá somar 50 dos objetivos propostos para ser aprovado.

De 5ª a 8ª série a Nota Final será feita através da soma da Média Anual com a nota dos Estudos Adicionais de Recuperação. O valor máximo dos Estudos Adicionais de Recuperação é de 100% menos o valor da Média Anual.

Média Anual + Nota dos Estudos Adicionais = Nota Final

Na EJA os Estudos Adicionais de Recuperação acontecem ao final de cada Etapa.

Considera-se aprovado após os Estudos Adicionais de Recuperação o aluno que obtiver Nota Final igual ou superior a 50.

O aluno que não concordar com os critérios e os resultados da avaliação, poderá contestá-los, no prazo de até uma semana após a divulgação. Para tanto terá que se dirigir oficialmente à Direção da Escola, acompanhado do responsável quando for o caso.

Ao aluno que, por motivo de saúde, ficar impossibilitado de freqüentar os Estudos Adicionais de Recuperação, deve a escola oferecer oportunidade de realização desses estudos, impreterivelmente até o início do ano letivo seguinte.

O professor de classe, orientado pelo Serviço de Supervisão Escolar é o responsável pelo planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação das atividades de recuperação do aluno, não podendo delegar estas atribuições, salvo os casos de licença legalmente prevista.

3.10 CLASSIFICAÇÃO DE ALUNOS

A classificação em qualquer série, exceto a primeira do ensino fundamental pode ser feita:

3.10.1 Promoção

Para alunos que cursaram, com aproveitamento a série anterior na própria escola.

3.10.2 Por transferência

Para alunos procedentes de outras escolas.

3.10.3 Independentemente de escolarização anterior

Mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, em conformidade com as normas do Sistema Estadual de Ensino;

3.10.4 Progressão continuada

O Regime de Progressão Continuada permite ao aluno de 1ª a 4ª série a oportunidade de rever objetivos não alcançados ao longo do ano letivo, não impedindo sua promoção à série seguinte.

A forma de operacionalização consta no PPP.

3.10.5 Progressão parcial

A escola oferece, para os alunos de 5ª a 8ª série, o regime de progressão parcial, permitindo o aluno que não logrou aprovação em uma disciplina, ser promovido à série seguinte, sem prejuízo de seqüência curricular e respeitada a legislação vigente.

A forma de operacionalização consta no PPP.

3.10.6 Avanços nas séries

Possibilidade de avanço nas séries, mediante verificação do aprendizado, sendo que sua operacionalização consta no PPP.

3.10.7 Aceleração de estudos

A aceleração de estudos para alunos com defasagem etária, acontecerá mediante a sua participação em teste classificatório, oferecido semestralmente na EJA, possibilitando o seu livre trânsito pelas disciplinas ofertadas, cabendo ao aluno estabelecer o seu próprio ritmo de aprendizagem.

3.11 TRANSFERÊNCIA ESCOLAR

A transferência escolar é concedida durante o ano letivo, por solicitação do responsável ou pelo próprio aluno se for maior de idade, mediante atestado de vaga da escola desejada, porém o aluno transferido amparado em lei, tem sua matrícula garantido independente de vaga.

Ao conceder transferência, a escola obriga-se a conceder ao aluno, no menor prazo possível, a documentação comprobatória de sua vida escolar.

O estudo do histórico escolar e demais documentos apresentado pelo aluno, matriculado por transferência, é feito pelo serviço de supervisão escolar, visando o aproveitamento de estudos e ou adaptações curriculares.

O cancelamento compulsório de matrícula pode ser efetivado sempre que o aluno infringir os padrões disciplinares estabelecidos neste regimento, não devendo, entretanto, ser mencionado na documentação expedida.

O cancelamento compulsório da matrícula só se efetiva após esgotar as penalidades menores expressas neste regimento, sendo os responsáveis ouvidos.

As normas para os referidos procedimentos constam no PPP e atendem a legislação vigente.

3.11.1 Reclassificação

A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base, as normas curriculares gerais, visando integrá-lo no espaço-tempo adequado ao seu estágio de desenvolvimento e as suas possibilidades de crescimento.

Conforme prevê a legislação, a escola ao receber alunos oriundos de outras com organização curricular diferente, utilizará os seguintes procedimentos:

- Avaliação relativa ao período letivo já transcorrido.
- Entrevistas com pais ou responsáveis.
- Análise de históricos, planos de estudos, idade-série.
- Outros em que a escola julgar necessários.

A reclassificação de alunos deverá ter registros próprios e será realizada por professores da série indicados pelo SSE, podendo o aluno ser matriculado na série adequada e competência.

3.11.2 Aproveitamento de estudos

Aproveitamento de estudos é o reconhecimento dos estudos concluídos com êxito, como também de suas experiências anteriores, mediante avaliação que defina o seu grau de desenvolvimento e experiência, permitindo a matrícula na série adequada. A operacionalização consta no PPP.

3.11.3 Estudos de adaptação curricular

Adaptação é o processo através do qual a escola busca integrar o aluno recebido por transferência, ao novo plano curricular, ajustando-o a nova situação escolar, mediante estudos especiais programados, visando complementações indispensáveis.

Adaptação é providenciada a partir da efetivação da matrícula. O processo de adaptação é orientado pelo SSE, a quem compete

assessorar os professores na preparação de planos especiais, aprovar e acompanhar sua execução.

Critérios, orientações e medidas para sua efetivação constam no PPP.

3.12 CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Para o controle de frequência serão utilizadas listas contendo os nomes dos alunos matriculados nas séries, etapas e disciplinas que será anotada a frequência de cada aluno.

A frequência mínima estabelecida corresponde a 75% do total de horas letivas para aprovação, ao aluno que não atingir serão oferecidos estudos compensatórios de infrequência nos termos a legislação.

3.12.1 Estudos compensatórios de infrequência

As atividades complementares compensatórias de infrequência serão presenciais, sob a forma de aulas, dentro do período letivo a que se refere, em horário extracurricular, com frequência obrigatória, registrada em lista de controle específica para esta finalidade, onde se faz menção às datas e ao número das faltas a que corresponde.

As atividades complementares compensatórias de infrequência, adquirem, portanto importância especial naqueles casos em que o aluno demonstra razoável aproveitamento escolar mas não alcança os mínimos de frequência obrigatória.

A operacionalização das atividades complementar consta no PPP.

3.13 CERTIFICADOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E HISTÓRICO ESCOLAR

O Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental obedece à legislação vigente, podendo ser total ou parcial para a EJA. A escola confere ao aluno Certificado de Conclusão e o Histórico Escolar em duas vias.

4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 DIREÇÃO

A administração do estabelecimento de ensino será exercida pelo diretor e pelos vice-diretores em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais. O diretor é o elemento que representa legalmente a escola.

4.2 CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar, resguardando os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria de Educação, terá função consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras. Atribuições constam no PPP.

4.3 CIRCULO DE PAIS E MESTRES

O C.P.M. é a instituição com estatuto próprio, que visa integrar escola-família-comunidade a fim de prestar assistência ao aluno em todas as modalidades.

4.4 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O Serviço de Orientação Pedagógica é exercido pelos supervisores e coordenadores de disciplinas

O Serviço de Supervisão Escolar, é constituído pelo supervisor escolar, com titulação específica, que acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assessorando o professor, na orientação do processo de aprendizagem do aluno.

Na falta de um profissional habilitado, assume excepcionalmente a coordenação do SSE um professor com Licenciatura Plena.

As atribuições do SSE constam no PPP.

4.5 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O Serviço de Orientação Educacional é exercido pelo Orientador Educacional, assessorado pelo professor conselheiro de turma.

O Orientador Educacional coordena a ação que visa integrar o aluno ao processo ensino-aprendizagem e ao meio ambiente, como também proporcionar condições que facilitem a integração entre escola-família-comunidade.

As atribuições específicas do Orientador Educacional constam no PPP.

4.6 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO RELIGIOSA

O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normal da escola, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis.

4.7 DOCENTES

O corpo docente é constituído por professores devidamente registrados no órgão público competente ou autorizados a exercer a função na forma da lei vigente.

Os docentes da EJA têm como papel fundamental ser mediador, propondo aos educandos o resgate da realidade, a reflexão e a intervenção sobre a mesma, num processo constante de problematização, buscando a construção coletiva do conhecimento.

Conforme a legislação vigente, o PPP prevê períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação visando o aperfeiçoamento continuado dos professores. Atribuições constam no PPP.

4.8 CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe visa oportunizar aos alunos e professores um encontro, para se situarem dentro do processo educativo e analisar o desempenho do aluno durante o bimestre, a fim de detectar os aspectos positivos e os que devem ser reformulados.

O Conselho de Classe acontece bimestralmente, sendo realizado em três momentos, no primeiro os alunos reúnem-se com o professor conselheiro e discutem as necessidades da turma, destacando os aspectos que devem ser mantidos ou mudados, no segundo os professores da turma se reúnem e discutem as questões individuais dos alunos e no terceiro momento participam todos os alunos e professores, sob a coordenação do Orientador Educacional e do Supervisor Escolar, contando com a participação da Equipe Diretiva da escola.

Os resultados da avaliação emitidos pelo Conselho de Classe são comunicados aos pais, responsáveis e ao próprio aluno, através de instrumento adequado a este fim.

4.9 CONSELHEIRO DE TURMA

Será um dos professores da turma eleito pelos alunos.

4.10 GRÊMIO ESTUDANTIL

O Grêmio Estudantil é a instituição representativa que congrega todos os alunos da escola, com finalidade social, desportiva, cultural, espiritual e assistencial.

A constituição, a organização e o funcionamento do Grêmio Estudantil estão definidos em estatuto próprio elaborado em conformidade com a legislação vigente.

4.11 NÚCLEOS DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

4.11.1 Biblioteca escolar

A biblioteca escolar constitui-se em centro de estudos, consultas e leituras, para a comunidade escolar, oportunizando, também, aos professores e alunos o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

As atividades da biblioteca serão desempenhadas por um professor e suas atividades constam no PPP.

4.11.2 Laboratório de biologia, física e química

O laboratório tem por finalidade auxiliar na construção de conceitos científicos dentro de uma proposta pedagógica que alia reflexão e ação, nas atividades práticas de ciências físicas e biológicas.

4.11.3 Laboratório de informática

Possibilita o aluno a adquirir conceitos básicos na área de informática.

4.11.4 Setor de recursos audiovisuais

O Serviço de audiovisual subsidia e complementa as atividades do processo ensino-aprendizagem e está a cargo de um professor com habilidade para tal e indicado pelo diretor.

A programação e as atribuições do responsável pelo serviço constam no PPP.

5 ORDENAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

5.1 Projeto político pedagógico

O PPP da Escola foi construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, podendo ser reformulado anualmente sem ferir a legislação e o regimento.

Será aprovado em assembleia e executado por todos os segmentos da Escola.

5.2 Plano de direção

Elaborado pela direção, de acordo com o Projeto Político Pedagógico e aprovado pela comunidade escolar.

5.3 Calendário escolar

O calendário escolar será organizado anualmente pela comunidade escolar, coordenado pela equipe diretiva, atendendo a legislação vigente, sendo aprovado pela mantenedora.

Será garantido no Calendário Escolar, períodos e ou horários especialmente organizados para o planejamento e formação contínua dos segmentos.

5.4 NORMAS DE CONVIVÊNCIA

As normas de convivência foram construídas e aprovadas pela comunidade escolar, e estão de acordo com o ECA.

5.4.1 Discentes

O corpo discente é constituído por todos os alunos matriculados na escola.

5.4.2 Direitos dos alunos

- a) Receber educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana capaz de torna-lo auto-realizado, cidadão consciente e atuante na comunidade em que vive;
- b) Ter acesso ao presente regimento;
- c) Expor as dificuldades encontradas na aprendizagem e receber atendimento adequado;
- d) Apresentar sugestões relativas à melhoria da vida escolar;
- e) Escolher o professor conselheiro de turma;
- f) Realizar avaliações no momento previsto ou fora dele, observando as disposições legais vigentes;
- g) Ser respeitado em sua individualidade;
- h) Participar das atividades curriculares e extracurriculares;
- i) Ser respeitado por seus educadores;
- j) Contestar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- k) Participar da elaboração e avaliação do PPP.

- l) Os alunos do EJA deverão se comprometer com o seu processo de aprendizagem no que se refere ao aprofundamento do conhecimento, assiduidade, realização de tarefas diárias, utilização e conservação de material de uso pessoal.
- m) cumprir as demais atribuições disciplinadas no PPP da Escola.

5.4.3 DEVERES DOS ALUNOS

- a) Conhecer, respeitar e cumprir as normas regimentais da escola;
- b) Comparecer assidua e pontualmente a escola participando de todas as atividades curriculares;
- c) Comunicar a direção ou ao representante legal a necessidade de saídas antecipadas;
- d) Justificar faltas dentro do prazo estabelecido no PPP.
- e) Zelar pela conservação do prédio, mobiliários, equipamentos, materiais bibliográficos da escola;
- f) Cooperar na manutenção da ordem e higiene do ambiente escolar;
- g) Prestigiar os colegas investidos das funções de representantes de turma ou com encargos no grêmio estudantil e no Conselho Escolar;
- h) Ter adequado comportamento social concorrendo para o bom nome da escola;
- i) Tratar com respeito e cordialidade a direção, professores, funcionários e colegas;
- j) Informar aos pais as comunicações da escola;

5.5 AVALIAÇÃO DO ESTABELECIMENTO

A escola procede, periodicamente, à avaliação de todas as suas realizações, face aos objetivos expressos no PPP.

A avaliação da escola envolve duas etapas:

- a) avaliação interna de cada atividade, serviço ou instituição;
- b) avaliação global da escola;

A Escola deverá juntamente com todos os seus segmentos avaliar os objetivos propostos no seu Projeto Político-Pedagógico.

no Regimento Escolar, nos Planos de Estudo, buscando analisar o encaminhamento das propostas previstas, com o intuito de qualificar as ações desenvolvidas na Escola.

Os resultados da avaliação da escola como um todo, servem de base para o replanejamento das ações do próximo ano letivo.