

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A IMPLEMENTAÇÃO DE PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONSTRUTIVISTAS
E AS NOVAS FORMAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
FUNDAMENTAL: Um Estudo de Caso realizado na EMEF Carlos C. V. Braga em
Valinhos-SP.**

Autor: Cleide Aparecida Ribeiro Nunes

Orientador: Prof. Dr. Valério José Arantes

**Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Cleide
Aparecida Ribeiro Nunes e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data: 26/02/2007

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

N922i	Nunes, Cleide Aparecida Ribeiro. A implementação de paradigmas pedagógicos construtivistas e as novas formas de gestão e organização da escola fundamental : um estudo de caso realizado na EMEF Carlos C.V. Braga em Valinhos-SP / Cleide Aparecida Ribeiro Nunes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador : Valério José Arantes. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Escolas. 4. Construtivismo (Educação). 5. Projeto pedagógico. I. Arantes, Valério José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 07-060/BFE
-------	---

Título em inglês: The implementation of constructivist pedagogic paradigms and the new forms of administration and organization of the fundamental school: a study of case accomplished in Emef Carlos C.V. Braga in Valinhos-SP.

Keywords: Education ; Educational management ; Schools ; Constructivism (Education) ; Pedagogic project

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Valério José Arantes (Orientador)
Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis
Profa. Dra. Lucilia Maria Sousa Romão
Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : moiranunes@uol.com.br

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus filhos, Guga e Didi, como uma conquista pessoal que eu desejaria inspirá-los ainda mais, como marca de horizonte de esperança, para que sempre acreditem em si e na possibilidade de realizar todos os seus sonhos!

Aos educadores e educadoras que não desistiram de construir a educação que liberta e a escola que humaniza!

Agradecimentos

Agradeço a meus pais, Clotilde e Virgínio, pela vida e os ensinamentos que recebi na árdua jornada da infância e juventude, a meus irmãos e irmãs pela convivência cheia de dificuldades e, ao mesmo tempo, de provações e desafios. Ao relembrar nossas lutas sobressai a certeza de que de todos os embates saímos sempre mais unidos, tendo somente uns aos outros;

A meu companheiro de todas as horas, César, que abriu horizontes e semeou comigo na história e na vida, os mais belos ideais de amor, de dedicação e realização, registro aqui os meus agradecimentos mais destacados;

A meus filhos César Augusto e César Adriano, que se tornaram o sentido de minha existência e foram minha maior realização, que me fizeram mãe e com os quais aprendo todos os dias sobre a beleza e originalidade da vida;

A meus amigos e amigas, aos professores e professoras que me ensinaram e deram seu testemunho na educação como forma de humanização, os meus agradecimentos eternos; Ao professor Valério Arantes, orientador e amigo, pela confiança depositada em minha pessoa e pela autonomia e segurança em meus passos e acolhida nos desafios vividos no transcorrer da pesquisa.

À UNICAMP e à Faculdade de Educação, onde obtive a graduação e as senhas para a vida profissional e a pesquisa em Educação, a minha gratidão.

RESUMO

Estudo de caso, de natureza qualitativa, sobre o processo de construção de um projeto político e pedagógico participativo, democrático e emancipatório realizado na EMEF Carlos Carvalho Vieira Braga, em Valinhos, estado de São Paulo. Trata-se de uma análise bibliográfica e institucional sobre a gestão da escola buscando apresentar as matrizes teóricas e marcos organizacionais da cultura escolar dominante na tradição brasileira, constituída a partir de procedimentos autoritários e burocráticos, tendo como intenção a implementação de formas de participação planejamento das ações educacionais sobre paradigmas construtivistas. Apresenta a identidade epistemológica e pedagógica da teoria construtivista, a partir de J. Piaget, e tenciona derivar algumas diretrizes administrativas e de gestão na escola fundamental. Descreve o processo de produção do Projeto Político Pedagógico da escola e analisa as ações e inovações participativas de pais, professores e funcionários na proposição de uma escola nova, possível e transformadora. Utiliza a pesquisa participante e apresenta contribuições ao projeto de construção de uma nova cultura, participativa e cooperativa, na gestão da escola pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: Educação, Escola Fundamental, Gestão, Projeto Pedagógico, Construtivismo.

ABSTRACT

A case's study, of qualitative nature, on the process of construction of a political project and pedagogic, democratic and communitary accomplished in EMEF Carlos Carvalho Vieira Braga, in Valinhos, state of São Paulo. It is treated of a bibliographical and institutional analysis on the administration of the school looking for to present the theoretical head offices and organizational marks of the dominant school culture in the Brazilian tradition, constituted starting from authoritarian and bureaucratic procedures, tends as intention the implementation in ways of participation planning of the education actions on constructivist paradigms It presents the epistemological identity and pedagogic of the constructivist theory, starting from J. Piaget, and it intends to derive some administrative guidelines and of administration in the fundamental school. It describes the process of production of the Pedagogic Political Project of the school and it analyzes the actions and cooperatives innovations of parents, teachers and employees in the proposition of a school new, possible and public. It uses the participant research and it presents contributions to the project of construction of a new culture, with participation and cooperative, in the administration of the Brazilian public school.

KEYWORDS: Education, Fundamental School, Administration, Pedagogic Project, Constructivism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOMINANTES E AS CORRESPONDENTES DIRETRIZES ADMINISTRATIVAS DA ESCOLA FUNDAMENTAL NO BRASIL: fundamentos históricos e políticos.....	10
CAPÍTULO II – PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONSTRUTIVISTAS E A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM VISTA DA HUMANIZAÇÃO.....	27
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS, FONTES E DADOS DA PESQUISA NA ESCOLA: CONSTRUIR O NOVO COM A AÇÃO DE TODOS.....	41
CAPÍTULO IV - AVANÇOS E PERSPECTIVAS NA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: O Projeto Político-Pedagógico da EMEF Carlos Carvalho Vieira Braga.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
BIBLIOGRAFIA.....	81
APÊNDICES.....	89
ANEXO I – Projeto Político Pedagógico 2006.....	91
ANEXO II – Plano de Trabalho da Direção 2006-2007.....	143
ANEXO III – Roteiro – Estruturação do Projeto Político Pedagógico.....	149
ANEXO IV – Questionário.....	159

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende investigar as bases da concepção construtivista de educação e seus impactos na educação brasileira recente, sobretudo na referência às possibilidades de gerar novas diretrizes de gestão e administração escolar. Há relativa riqueza e diversidade de produções sobre as teorias pedagógicas de natureza construtivista, com toda a amplitude do conceito, em múltiplos e diferenciados espaços de investigação e debates sobre teorias de ensino e aprendizagem. Mas é preciso reconhecer que há poucos estudos sobre a dinâmica construtivista como base de organização e gestão do espaço pedagógico e escolar, com ênfase no viés político e administrativo.

Dessa nossa sistematização de natureza histórica, institucional-política e pedagógica decorre a intenção de reconhecer que há uma exigência igualmente progressista de operar uma outra organização do espaço escolar e estabelecer uma original dinâmica institucional da escola sobre novas e transformadoras diretrizes ou mediações. Assim, haveria uma relação entre os paradigmas emancipatórios decorrentes dos pressupostos progressistas de compreender e sistematizar a educação e a necessidade de novas formas de organizar e administrar a instituição escolar.

Partimos da premissa de que cada sociedade, em determinadas condições materiais e institucionais, necessários à sua reprodução econômica, igualmente desenvolve um conjunto de representações de valores e de exigências de comportamentos sociais, éticos e políticos, como exigência de sua identidade cultural. A investigação sobre a dialética criadora da representação de ideais éticos e políticos nos diferentes grupos sociais é a base desta sociedade, a partir de uma concepção materialista, imanente, histórica, vinculada aos fatos e dimensões da realidade.

Buscamos fundamentar nosso tema de pesquisa na dinâmica da construção social das pedagogias e nas origens e finalidades da escola. Desde os seus fundamentos, a reflexão sobre a educação e a cidade, o conceito de educar e gerir a cidade estiveram imbricados mutuamente. Não há como separar a concepção de educação da matriz política de uma sociedade e suas instituições. Entre todas as imbricações sociais da educação e da escola aparece a questão da administração escolar. Desde ARISTÓTELES (1985) consubstanciamos certa identidade entre a função da escola e o papel do cidadão da *pólis* ateniense. Sua política e sua ética expressam o conteúdo de sua *Paidéia*. Para esse autor clássico o estado natural, considerada a primeira natureza, coincidente com um estado de animalidade ou *barbárie*, deveria ser elevado e transformado por um segundo estado político, conquistado através da Educação, que acentua as razões do agir moral racional (Ética) e da convivência de iguais (Política). Para ARISTÓTELES (1985) a educação seria o processo de instruir e formar a natureza humana, desenvolvendo o máximo de sua identidade, num processo equilibrado e eficiente de ajustamento à ordem social. O conceito de *ajustamento* aqui assumido não tem ainda as mesmas dimensões que o tempo moderno e contemporâneo adensou ao termo.

Quais seriam as dimensões humanas mais socialmente destacadas? Para os gregos, a linguagem, o pensamento, o agir moral e a política. Através da fala ou da linguagem o homem desenvolveu a sociedade, através da sociedade desenvolveu a inteligência ou racionalidade, através desta descobriu a ordem, definida como *cosmos*, estratificadas na ética, na educação e na política. Desta vivência da ordem das coisas nasceria a civilização, que nos separa da barbárie e nos realiza plenamente como homens.

O grande tema de ARISTÓTELES (1985) é a questão da natureza humana. Seu acentuado materialismo, nas condições históricas em que se constitui, destaca:

Os homens prestam logo atenção a utopias, e são facilmente induzidos a acreditar que, de algum modo milagroso, todos irão tornar-se amigos de todos, em especial quando se ouve alguém denunciar os males existentes (...) que dizem ser causados pela propriedade privada das coisas. Esses males, no entanto, são causados por outra fonte completamente diferente – a maldade da natureza humana. (Política, Livro 8, p. 43).

Para o estagirita a Educação deve ficar sob responsabilidade do Estado, entendendo aqui seu conceito de cidade, nunca superior a 10 mil habitantes, onde seria impossível o bom governo. Essa articulação entre as formas e paradigmas educacionais e as diretrizes e instituições políticas dominantes estão sempre integradas e destacadas. Como afirmamos, a título de premissa da urdidura de nossa dissertação, não há coerência em considerar as perspectivas e dinâmicas do ensino e aprendizagem, base da reflexão pedagógica, se igualmente não se considerar as dimensões e determinações de natureza política e cultural, presentes na sociedade antes mesmo da invenção e ordenamento da escola.

Assim consideradas, a educação e política, a pedagogia da escola e as diretrizes da cultura encontram-se em mútua determinação ou influências recíprocas. Não há como ver limites entre a escola e a sociedade, estamos todos envolvidos na mesma determinação de nosso tempo e de nossas condições econômicas, culturais, institucionais e ideológicas.

Para este autor referencial da Pedagogia Grega, ARISTÓTELES:

(...) o que mais contribui para a permanência das instituições é a adaptação da educação à forma de governo (...) o cidadão deve ser moldado à forma de governo sob a qual ele vive. (...) O homem, quando aperfeiçoado pela racionalidade, é o melhor dos animais; mas, quando isolado, é o pior de todos; porque a injustiça é mais perigosa quando armada, e o homem é equipado, pela natureza, com a arma da inteligência e com as qualidades do caráter. (Política, Livro 10, p. 53)

A educação quer em seu aspecto institucional e jurídico, em suas bases filosóficas e éticas, quer em suas determinações políticas e constituições formais sempre expressaria, isto é, tornaria aberta e presente, uma conseqüente expressão de cultura e poder. Assim, pois, ao investigar as redes de poderes que sustentam nossa vida, as experiências que internalizam símbolos e determinam ou condicionam condutas, estaríamos exorcizando as formas de um poder disciplinar e autoritário para propor novas formas de poder saber, de gestão e organização que promovam a emancipação e a libertação, na proposição orgânica de uma escola construtivista.

Entendemos por construtivismo o conceito inspirado em BECKER (1992), de modo a traduzir a integração entre uma teoria epistemológica e uma teoria de ação pedagógica e política:

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele é constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (p. 88)

A questão metodológica é uma preocupação fundamental neste trabalho; conseguir apreender o fenômeno estudado em seu processo traz em si uma tentativa de elaborar um pensamento crítico e auto-crítico, e expressa as necessidades de questionamentos da realidade presente. Partindo do pressuposto que há uma inter-relação entre o econômico, o político, o filosófico e o social, este trabalho abarca um enfoque complexo, devido às múltiplas determinações que encerram o conjunto dessa totalidade. Como fenômeno, acontece numa sociedade dividida em classes, com interesses diferentes e até mesmo antagônicos. Este estudo não é cientificamente neutro, está nitidamente articulado com interesses de uma determinada classe e aponta a tentativa de construção de um projeto político de classe. Esta análise é trabalhada visando a possibilidade de uma ação social concreta.

Essa abordagem do fenômeno traz a necessidade de discutir o que alguns estudiosos denominam empiricismo e teoricismo. Trata-se de duas expressões que pretendem acentuar o reducionismo. De acordo com THIOLENT (1992), as principais críticas ao empiricismo são a fraqueza dos resultados científicos e o compromisso assumido ou não com os órgãos do sistema. É criticado, portanto, pelo seu caráter anti-histórico, por hipervalorizar a observação fria, puramente positivista. O teoricismo, contrariamente, representa a supervalorização do discurso teórico generalizante. Não se trata de rejeitar a observação, pois o questionamento do concreto é sempre indispensável para se dar conta do real. Mas trata-se de eleger uma problemática teórica plausível para a leitura do real. Com esta preocupação privilegiamos uma metodologia que pudesse relacionar o campo de ação do investigador com o campo de atuação a ser investigado.

O procedimento metodológico implica uma visão de mundo, e por conseqüência uma visão a respeito do objeto de pesquisa. A maneira pela qual nós vemos a realidade, natural ou social, especialmente a última, determina de forma coerente a metodologia que vamos utilizar na

investigação. Nosso modo de ver a realidade inclui-se numa perspectiva dialética. A dialética pressupõe que todos os fenômenos são históricos e estão em constante movimento, e que esse movimento é provocado pelas contradições.

Entendemos a contradição como uma ação em oposição à outra. Um exemplo de contradição se encontra nas relações antagônicas: trabalho-capital, básica da economia capitalista. Também existem contradições no interior da subjetividade humana, às vezes discurso e pensamento se mostram contraditórios. Na teoria do conhecimento, a práxis revela-se na relação consciência - objeto. No que diz respeito às mudanças qualitativas estas se relacionam com a passagem de um estado para outro, a uma alteração estrutural, que pode ocorrer tanto de forma gradual como através de saltos.

A categoria de totalidade indica-nos que as coisas e os processos têm que ser examinados numa perspectiva relacional. Os fenômenos sociais precisam ser concebidos e tratados como um todo estruturado, o que significa que qualquer parte desse todo pode vir a ser racionalmente compreendida. O dinamismo é caráter marcante da totalidade, sua peculiaridade essencial é estar em curso de desenvolvimento e de auto - criação. Essa peculiaridade indica que os fenômenos recorrentes que dela fazem parte não são invariáveis, pois não se repetem de modo idêntico, ao contrário apresentam-se diferenciados no processo de repetição. Ela indica também que em seu interior manifestam-se fenômenos emergentes, inexistentes até então. Conclui-se, portanto, que o aparecimento do novo constitui o destaque da totalidade.

A totalidade social, em síntese, representa um modelo composto pela base econômica ou infra-estrutura agregadora das forças produtivas das relações de produção e pela superestrutura, que comporta as instâncias política, jurídica, ideológica etc. Nesse modelo existe uma autonomia relativa da superestrutura em relação à base e uma ação de retorno da superestrutura sobre a base.

Diante das proposições anteriores podemos inferir que os fenômenos, particularmente os sociais, precisam ser analisados através de uma perspectiva multicausal, pois resultam de múltiplas determinações. Podemos supor, por conseguinte, que todos são profundamente condicionados pelo modo de produção da vida material, pois é através dela que o homem satisfaz suas necessidades, eleva-se sobre a natureza exterior e cria um mundo objetivo. Considerando, entretanto, que essa totalidade social não é algo transcendente, elaborada por entidades sobrenaturais, mas obra de indivíduos concretos, devidamente situados, que desde tempos remotos, em relação uns com os outros e com a natureza, vêm lutando pela realização de suas

necessidades materiais, e que existe uma autonomia relativa dos elementos que compõem essa totalidade, parece certo admitir que, as reações de cunho político, assentadas basicamente na conduta da participação, revelam-se um recurso eficaz para a tarefa de transformação da sociedade.

O trabalho de investigação que ora apresentamos realizou-se com base na metodologia dialética, e pode ser caracterizado como predominantemente qualitativo. Isso não significa que deixaremos de lado os aspectos quantitativos. É preciso esclarecer que a metodologia em questão leva em conta ambos os aspectos. O objeto de pesquisa, segundo a concepção dialética, agrega o dualismo quantidade/qualidade. Quantidade significa um conjunto de propriedades revelador da grandeza ou da dimensão de uma coisa, enquanto que a qualidade refere-se a um conjunto de propriedades indicadoras do que um fenômeno é ou representa ser. Existe uma relação muito dinâmica e profunda entre essas duas dimensões do fenômeno. Assim sendo parece-nos inviável pesquisá-lo levando em conta apenas uma dessas dimensões.

Pautado na metodologia dialética, pretendemos utilizar como técnicas de pesquisa a observação participante, a análise documental e a interpretação criteriosa de um estudo de caso. A observação participante foi o recurso empregado quando estivemos presentes nos diversos eventos relacionados às propostas de produção de um Projeto Político Pedagógico para uma escola de ensino fundamental na qualidade de diretora da unidade escolar e, ao mesmo tempo, de observadora e pesquisadora das contradições desse processo. A instituição que escolhemos foi a EMEF CARLOS CARVALHO VIEIRA BRAGA, que integra a rede pública de Valinhos-SP, uma escola localizada na área periférica daquela cidade.

Encarregados pela administração municipal, no ano de 2006, na direção de coordenar o processo de planejamento pedagógico da escola em questão, atividade que acabou sendo denominada como produção do Projeto Político Pedagógico da Escola, acabamos por escolher analisar essa experiência participativa e suas contradições, interpretando os diferentes agentes envolvidos, sobre a intensidade ou não da implementação de possíveis diretrizes construtivistas de ação pedagógica e educacional. Através do acompanhamento dos professores que se encontram atuando nessa instituição, agindo de comum acordo com a Coordenação Pedagógica e tendo uma segura interlocução com os representantes de pais e dos funcionários empreendemos uma coleta de dados e manejamos um conjunto de instrumentos de investigação da presente pesquisa. Buscaremos descrever o acompanhamento que fizemos de seus processos históricos e

políticos e, com recursos teóricos e ditames práticos buscaremos identificar, à luz das tipologias políticas atuais, os modelos de gestão e ação administrativas vigentes nas escolas, do tradicionalismo, do *taylorismo fordista* aos pressupostos da gestão participativa e do paradigma coletivo proposto pelo construtivismo.

Utilizamos o recurso de manejar entrevistas padronizadas e a observação qualificada dos agentes envolvidos, efetivadas junto aos administradores responsáveis pelo Ensino Fundamental, no momento de identificar os problemas de participação política que os professores da instituição selecionada apresentam, bem como a maneira como poderão ou estão sendo resolvidos. Tivemos como finalidade, também, descobrir as possíveis contradições na fala dessas pessoas, nas soluções adotadas e na relação entre o discurso e a prática. Procuramos produzir ainda um levantamento dos múltiplos fatores responsáveis pelo surgimento desses problemas e das soluções postas em prática. Esse levantamento exigiu que realizássemos uma breve digressão histórica, assim como uma contextualização da formação e práxis política dos professores no interior da realidade brasileira, o que implicou na utilização da análise bibliográfica pontuada pela investigação documental.

Propusemos descobrir a provável direção desse processo, isto é, se ele caminha ou não no sentido de provocar uma mudança qualitativa na educação. Essa mudança diz respeito ao oferecimento de um modelo de ensino e de gestão comprometido com a socialização dos conteúdos, que contribua para a transformação dos *educandos* em cidadãos plenos e conscientes. As reflexões políticas empreendidas por um grande número de estudiosos do âmbito da educação alertam que ao professor não cabe uma postura conservadora, fundada no ideário de que as desigualdades entre os homens são naturais ou divinas, e portanto, impossíveis de serem alteradas. O educador precisa acreditar na possibilidade de mudanças, para que possa atuar como um agente delas. A opção política progressista do educador, ao contrário da conservadora, pressupõe a possibilidade de reduzir ou até mesmo eliminar as desigualdades; a partir desta opção este profissional sela seu comprometimento com a transformação e a elevação sócio-cultural das classes populares.

A necessidade de uma opção dessa natureza justifica-se pela esmagadora maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras terem suas origens nas camadas populares. E, é possível afirmar, a literatura pedagógica já comprovou que estes alunos apresentam diferentes culturas e graus de apropriação das propostas pedagógicas e educacionais. O engajamento dos profissionais

da educação pode ser fundamental para a desaceleração do processo de barbárie, decorrente da globalização excludente que vem sendo imposta tão duramente à sociedade brasileira, pela política do descaso social, de orientação neoliberal presente atualmente nos dispositivos legais e institucionais vigentes.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como uma das modalidades ou níveis institucionalizados do sistema educacional brasileiro, é uma realidade histórica muito recente. As conquistas legais e os diversos estudos sobre as tipologias institucionais que sustentam a amplitude e heterogeneidade do campo pedagógico da educação infantil, base da escola fundamental, solicitam maiores e mais explorados horizontes historiográficos, novos paradigmas epistemológicos e ousadas determinações políticas. O ponto de partida tem sido sempre a análise dos diversos sujeitos históricos em diferentes contextos sociais. Prevalece a visão dos planejadores tecnicistas e historiadores oficiais. Somente nas últimas décadas um conjunto de novas pesquisas, com novas fontes e determinantes motivadores tem contribuído para o alargamento da análise da educação Infantil, congregando pedagogos, educadores, interpelando os docentes, agentes educacionais, as leis, os amplos laços da escola ou da instituição escolar com a família, a sociedade e a cultura.

Desta análise pretende-se depreender um conjunto de propostas que articulem as mais destacadas contribuições dos pesquisadores da área, em produção recente, para a organização, constituição e implementação, no sentido histórico, do projeto político pedagógico da Educação e Gestão Construtivista.

A educação é hoje considerada uma prioridade social em todas as partes do mundo. A educação escolar propriamente dita adquire centralidade nas pautas governamentais e nas agendas dos debates teóricos que associam as novas forças produtivas às exigências da nova ordem mundial, presentes nos discursos e temários dos projetos de planejamento econômico e social dos ideólogos que buscam caminhos para uma suposta reestruturação competitiva da economia, com equidade e justiça social, nos primeiros anos e escolhas que marcam esse desafiador terceiro milênio.

Nos países periféricos, até pouco tempo chamados de Terceiro Mundo e sobretudo, na América Latina, essa agenda neoliberal em implantação possui os mesmos componentes dos países centrais, mas requer estratégias especiais, no dizer de seus defensores e propagadores: a produção política da transformação produtiva e a inserção competitiva nos mercados mundiais,

duas medidas que não podem ser dissociados da perspectiva de busca desta equidade. Nos programas de ajustes das economias dependentes a educação é convocada a expressar uma nova relação entre desenvolvimento econômico e democracia social e política. Trata-se de justificar este novo *entusiasmo pela educação*, nas agendas dos discursos neoliberais, na direção de educar, assistir ou cuidar, ampliando o tradicional conceito de *letramento* para o de alfabetizar para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo, o trabalho. A centralidade no processo de sociabilização supera o determinismo anterior de massificação da alfabetização para lidar com novos códigos e ter acesso às novas linguagens como a informática e as artes.

Dado o padrão desigual de desenvolvimento tanto no Brasil como no continente como um todo, como no interior de cada país, a preparação do conjunto da sociedade para incorporar os avanços tecnológicos, de modo a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida, é condição para evitar a ação de novos elementos de seletividade e desigualdade social.

Estudos recentes centrados sobre as características das escolas, desenvolvidos em diversos países do mundo mostram que, apesar das características institucionais e deterministas das escolas burguesas há uma potencialidade e capacidade das escolas atuais de ensinar aos alunos mais pobres. Trata-se de um paradoxo da ordem burguesa, não se pode *educar demais*, pois isso provocaria um colapso da alienação necessária, mas não se pode igualmente *educar de menos* de modo a inviabilizar o acesso aos códigos de consumo e assimilação material da ordem vigente.

Na tradição institucional e pedagógica brasileira prevaleceu sempre a concepção autoritária, derivada de nossas experiências colonial, imperial e republicana de natureza impositiva e desumanizadora. A escola que temos reflete essas raízes.

No primeiro capítulo apresentaremos as matrizes políticas de nossa educação e vivência cultural, como os dados de bastidores que estruturam nossa instituição escolar. Esse capítulo articula as categorias de tempo, espaço, poder e ideologia da educação e da escola na sociedade brasileira.

No segundo capítulo buscaremos constituir a diversidade e originalidade da perspectiva construtivista para a educação moderna, para a escola brasileira e para a reorganização do espaço pedagógico e institucional escolar, sobretudo da escola fundamental, mais precisamente para as séries e ciclos iniciais, consoantes com a legislação e ordenamento jurídico recente.

No terceiro capítulo apresentaremos os aspectos metodológicos da presente pesquisa, os questionamentos estruturais, as fontes e dados coletados, bem como a definição do método e interpretação de suas identidades e contradições.

No capítulo IV buscaremos descrever e analisar a experiência de um projeto de planejamento, gestão e avaliação continuada de uma instituição escolar, a EMEF Carlos Carvalho Vieira Braga, efetivada entre 2005 e 2006, a partir da necessidade de constituição de um novo marco organizacional da escola definido como Projeto Político-Pedagógico. Ainda nesse capítulo registramos os aspectos metodológicos e procedimentais de nossa pesquisa.

Nas Considerações Finais, à guisa de finalização da pesquisa, ensaiamos fundamentar nossas intervenções construtivistas na gestão e organização da escola. O balanço que apresentamos nessa pesquisa é resultante desse embate entre as esperanças e a cultura encalacrada na escola, entre o estigma da tradição e o novo e possível de ser feito.

CAPÍTULO I

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOMINANTES E AS CORRESPONDENTES DIRETRIZES ADMINISTRATIVAS DA ESCOLA FUNDAMENTAL NO BRASIL: fundamentos históricos e políticos

O capítulo que empreendemos tem como objetivo apresentar os marcos históricos e as diretrizes pedagógicas dominantes em nossa tradição educacional e escolar. Visa apresentar as origens de nossa cultura organizacional e pedagógica. Trata-se do reconhecimento de uma tradição e cultura autoritária, suas raízes e mediações, para contrastar com nossas esperanças de mudança e transformação.

FREIRE (2001) inspira essa busca ao afirmar:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos calores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança, às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (P. 10)

Antes de estabelecer essa digressão sobre nosso passado, talvez seja oportuna uma vista imaginária de nossa contraditória realidade atual. Parece mesmo que nosso tempo estabelece ao máximo a capacidade de produzir paradoxos. Do ponto de vista material e produtivo temos que reconhecer os inúmeros avanços, pelas incontestáveis conquistas, em nossos dias, da capacidade

operacional de equacionar o problema da produção e da alimentação, pelos meios de produção disponíveis; mas, por outro lado, nunca a *fome*, maior de todas as injustiças e sinal mais perverso de todas as desigualdades, foi tão grande e determinada. Populações mundiais permanecem à margem da modernização tecnológica. A globalização econômica e a *mundialização* da sociedade industrial, pautada na cultura urbana, consumista e massificada, ampliam os poderes da ideologia capitalista, reforçam o individualismo, reduzem o sentido da vida ao gesto de comprar e consumir, competir, vencer e controlar, em todas as dimensões da existência, pessoal e coletiva. Do ponto de vista ético e político assistimos a degradação do planeta, a cultura proliferante do individualismo e do consumismo, a solidão e mercantilização das pessoas e sentimentos.

Temos consciência de que vivemos um tempo de intensas, rápidas e profundas transformações. A cada dia uma novidade acontece, alguém anuncia uma descoberta, uma possibilidade conquistada, um jeito novo de fazer e pensar as coisas. De um lado assistimos a um gigantesco processo de mudanças nas relações materiais da sociedade contemporânea, nas suas formas de representação social e nas relações institucionais do que se convencionou chamar de *sociedade da informação ou do conhecimento*. Parece que vivemos um novo *renascimento* científico, marcado pela ansiosa capacidade de mudar o mundo ou conquistar ainda outros. De outro lado a miséria alcança índices inimagináveis, os graus espetaculares de agressividade e violência contrastam com nossa idílica esperança de paz e fraternidade.

Assim como na desafiadora época histórica da Revolução Industrial os homens transferiam o processo de trabalho manual para as máquinas, hoje assistimos à transferência do próprio trabalho intelectual para os computadores e para as formas de codificação de processos de inteligência aplicada e ao livre-trânsito de informações. Esta época foi denominada de "era da globalização" ou até "mundialização do capital e da informação", bem como alguns afirmam ser a "era pós-moderna" ou ainda "pós- modernidade". São conceitos recentes e ambíguos que exigem abordagens cuidadosas e aprofundadas para desvendar seu processo e significação.

As sociedades humanas destacam-se pela capacidade de produção de uma grade de valores e representações institucionais que aprofundam os liames da natureza e tornam-se a distinção da condição social e política do homem. São as estruturas morais e jurídicas que conformam a estrutura de viver em sociedade. É precisamente o que intentamos abordar nessa pesquisa, particularmente a partir da realidade da sociedade brasileira, frente ao avassalador processo entendido como a globalização da economia, as mudanças do Estado e as influências da

indústria cultural na sociedade de massas, é a possibilidade de resistir, de produzir experiências humanizadoras, de estabelecer novas perspectivas e fundamenta-las em ideais éticos, estéticos, pedagógicos e políticos emancipatórios.

Buscaremos fazer isto a partir da consideração do campo educacional e suas formas modernas de constituição e representação, principalmente abordando as teorias e propostas institucionais de conceber as concepções de ensino e aprendizagem e suas correlações em formas administrativas e institucionais.

Em primeiro lugar é preciso definir o que se entende por Educação. A educação seria inerente à condição humana, educar seria *hominizar-se*,¹ transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza e do mundo instintivo, considerado mundo selvagem, que é o estado natural. O homem seria distinto da natureza pela capacidade de descobrir, inventar, de produzir os meios de sobrevivência, e transmiti-los culturalmente para o grupo social. Assim, nesta dinâmica, a educação, no *sentido lato*, seria a produção social do homem, sua constituição como homem, conhecida ainda como *endoculturação*. A educação, portanto, no *sentido lato*, seria identificada como o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas, os grupos e as gerações, dos equipamentos necessários para a vida em sociedade. Nessa direção, a educação coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana.

Numa segunda definição, compreendida como o *sentido restrito* do termo, a educação seria a capacidade e a potencialidade institucional de produzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais. Nesta direção, a educação seria entendida como o processo de *escolarização*. A educação estaria vinculada à instituição da escola. A Escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e cultura humana. Assim como a comunidade animal, no nível da natureza, das forças naturais, tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, há uma responsabilidade a mais na identidade humana. A comunidade humana, além da transmissão genética ou dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão da carga simbólica, o repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade.

¹ O conceito de hominização deriva da palavra latina *homo, homini* – que significa humano, o gênero humano – sem prévia identificação sexista. *Hominizar-se* significaria tornar-se humano, uma ação interna, voltada para si. *Humanizar* seria a ação do homem sobre o mundo, externa, voltada para fora, não identificando-se com o fazer-se homem.

Neste caminho o homem, entendido em seu sentido genérico, tem que necessariamente repassar, de uma geração para a geração seguinte, um universo significativo de comunicação, de produção da linguagem, como um equipamento vivo da comunicação cultural, acrescida de um conjunto de prescrições morais e comportamentais, acrescentando as referências éticas e institucionais, quase sempre através da religião e das mediações basilares de uma sociedade. Entende-se por esta determinação a intrínseca responsabilidade de um grupo social conservar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural e seus determinantes institucionais de sustentação.

O universo institucional, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e ético-morais e, por último, toda sociedade tem que repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em sociedade.

Neste caminho a educação formal ou escolar seria uma criação da cultura ocidental, produzida a partir das sociedades urbanas antigas, com finalidades precípuas de transmitir os equipamentos simbólicos, materiais e institucionais, das gerações anteriores para as gerações procedentes. A Escola seria uma original criação da sociedade ocidental, em seus moldes estruturais, nascidas na Antigüidade Clássica, perpassando a Idade Média e tomando novas feições institucionais e organizacionais na sociedade Moderna. Para compreender a Educação e a Escola, em sua identidade atual, seria necessária uma recuperação de seus projetos e articulações políticas históricas.

Todavia, a escola define-se pelo seu conjunto, destacando seu currículo, em sentido amplo. Define-se por currículo a articulação dos conteúdos de ensino, as relações sociais e institucionais da escola, seu projeto político-pedagógico e as diretrizes filosóficas, administrativas e participativas que envolvem a comunidade escolar. O currículo dominante na escola brasileira resulta de um processo histórico que envolve o proselitismo autoritário e reacionário jesuíta, a improvisação bacharelista e burocrática do Estado, o mercenarismo exploratório das entidades privadas e a desarticulação entre a escola e o processo social e econômico.

O currículo que desejamos construir juntos, de maneira aberta e democrática deve reconhecer as matrizes da tradição filosófica e escolar brasileira e buscar fundamentar as

diretrizes da visão de mundo e de homem que carregamos, na direção do conhecimento como dimensão antropológica. Necessita também questionar as relações institucionais da escola, a concepção básica de conhecimento e provocar as partes envolvidas para a construção de uma novidade histórica, institucional e pedagógica. Assim, construir um Projeto Pedagógico para a Educação Construtivista supõe primeiro buscar os fundamentos históricos e as matrizes filosóficas que embasam a educação em geral, destacando sua originalidade política, ética e estética, a inscrever-se no horizonte cultural e político da atualidade.

Para que isso venha a ser efetivado será necessário seguir questionando a tradição autoritária da Educação Brasileira, buscaremos construir um Projeto Pedagógico que venha a nortear as ações de todas as escolas construtivistas, de modo a dar-lhes uma identidade educacional e administrativa própria e uma originalidade pedagógica e institucional.

Uma das finalidades da pesquisa consiste em procurar resolver os problemas postos pela realidade. Não se trata de uma atitude simplista, achar que bastaria identificar tais problemas, ou ainda entender que esses sejam facilmente identificáveis e aplicar-lhes receitas resolutas. Trata-se aqui de uma *pseudocriticidade*, uma espécie de auto-enganação, inventamos resoluções idealistas para problemas reais. A resolução, se é possível falar assim, de questões da realidade, é igualmente uma questão histórica, requer demandas e determinações objetivas, de natureza política, econômica, filosófica e alhures.

Os desafios que a realidade coloca para nossa ação freqüentemente são maiores do que nós mesmos. Todavia, ao deparar com a totalidade das causas temos que sair do comodismo, da ilusão do cotidiano. Mas é preciso conhecer para poder transformar. Para o conhecimento da identidade de uma instituição, sobretudo pela importância sociológica da realidade escolar, requer-se um estudo da história e da filosofia da educação. Esse estudo permite reconstituir as mediações e processos, econômicos e políticos que, em última instância, determinam ou condicionam a identidade da escola e de sua significação ou finalidade social.

Como já conhecemos com alguma propriedade as relações entre saber e poder, com relativa suficiência, poderemos encontrar, nas matrizes econômicas e políticas da história social brasileira, as matrizes políticas e conjunturais das nossas precárias instituições educacionais e escolares. Trata-se do esforço de identificar a realidade da educação e da escola entre as determinações objetivas e materiais da realidade, como diz VAZQUEZ (1999):

O enfoque teórico sem conteúdo histórico é vazio, ou seja, essencialista, especulativo; o enfoque histórico sem conteúdo teórico ou sistêmico é cego ante os acontecimentos, já que não permite ver como manifestações empíricas o conjunto de um sistema de relações e dependências. (VÁZQUEZ, 1999, p. 67-68).

Entende-se por esta determinação a intrínseca responsabilidade de um grupo social criar, conservar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural e seus determinantes institucionais de sustentação. O universo institucional, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e ético-morais e, por último, a sobrevivência material e simbólica de toda sociedade tem que repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em coletividade.

Na tradição histórica e igualmente nas derivadas determinações culturais e sociais presentes no Brasil ainda não logramos alcançar as bandeiras e características da educação e escola modernas, que se constituíram nas mais destacadas construções democráticas dos grupos humanos.

Nossa experiência colonizadora foi cruel e exploratória. A economia colonial brasileira fundamentou-se num modelo definido como **plantation**, que se caracteriza pela monocultura exploratória, pela determinação da grande propriedade, pelo uso e manejo de mão-de-obra escrava e exploração de toda produção voltada para o mercado externo. Trata-se da grande propriedade agro-exportadora. Esta matriz econômica definiu as implicações de ordem social e política da colônia. A criação e a rígida manutenção desta forma de economia favoreceram o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, da matriz da existência e identidade de uma precária vida social e do sistema de poder representado, consubstanciado na família patriarcal colonial.

Baseados nos estudos de NUNES (2006) buscaremos sistematizar alguns marcos históricos e matrizes institucionais de nossa cultura organizacional da escola e da educação. Esses

estudos destacam-se por articular a história, como a ação política e social de grupos humanos, com as relações de poder e representação dos interesses em determinadas formações sociais.

A primeira escola que registramos em nossa tradição escolar nasceu dos interesses e determinações dos missionários jesuítas, que vieram para o Brasil com Tomé de Souza (1548) dando início ao processo de colonização efetivamente. Até então o Brasil mais parecia um entreposto de navegadores piratas do que uma colônia sobre a qual pairasse algum interesse, passado o malogro da não-descoberta do ouro, como revela a carta do *Achamento do Brasil* (06 de Maio de 1500) escrita por Pero Vaz de Caminha. A primeira escola brasileira pretendia ser uma instituição reprodutora de uma cultura da *obediência* e da *memorização*. O mesmo autor, NUNES (2006), assim define essa escola:

A estrutura da organização social brasileira colonial, própria do pacto mercantilista-salvacionista representado pela agressiva expansão ultramarina portuguesa estabelece uma relação simbiótica entre a formação econômica predatória, exploratória, extrativista e a sustentação transplantada de um conteúdo cultural que foi transportado para a colônia através da formação dos padres da Companhia de Jesus.(...) Com essa característica de reforço ideológico da empresa mercantilista colonizadora a catequese, o proselitismo e a missionarização jesuíta legitimaram o saque material e a tomada cruel do controle e destruição de outra forma de humanidade, representada na forma de viver e produzir dos indígenas brasileiros. Tal matriz firmou-se durante o período em que os jesuítas estiveram presentes no Brasil, e sobreviveu à própria expulsão dos padres (XVIII), repassando uma cultura intelectual transplantada, anacrônica, formalista, alienante, que atravessou todo o período colonial e imperial até atingir o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, profunda modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação assumiu a forma de suposta evolução material, persuadindo as camadas mais baixas da população a lutar por escolas. (...) Esse tipo de educação transplantada de Coimbra, com um acento anti-modernista e reacionário, de natureza formalista, um ensino livresco, academicista e aristocrático foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder da colônia, tomando-se símbolo de classe. Um conhecimento como ilustração e não como forma de manutenção ou sustentação orgânica do poder. Com tal articulação as frações das camadas dominantes coloniais no Brasil, consoante com os ditames da corte luzitana foram tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos. (P. 73-74)

Essa escola, reestruturada e transplantada para o Brasil, era a mesma instituição conservadora e clerical que tinha acontecido na Europa durante a Idade Média, que se tornara a agência formadora dos quadros da Igreja para o domínio e reprodução de seu poder. Entre os índios os jesuítas produzem algumas inovações didáticas, assumem o teatro, as artes e a música, aprendem a língua dos índios e incorporam até a dança tribal, mas não com a finalidade de manter e conservar a cultura das comunidades indígenas senão com o intuito de aculturar, de domesticar, de impor sua cultura e suas regras sobre a sociedade nativa, considerada primitiva, bárbara e violenta, como muito bem documentam os registros históricos da época.

Um documento importante da historiografia colonial assim expressa essa realidade de dominação, resgatado por FERREIRA JR & BITTAR, M (2006):

E são tão cruéis e bestiais, que assim matam aos que nunca lhes fizeram mal, clérigos, frades, mulheres de tal parecer, que os brutos animais se contentariam delas e lhes não fariam mal. Mas são estes tão carneiros de corpos humanos, que sem exceção de pessoas, a todos matam e comem, e nenhum benefício os inclina nem abstém de seus maus costumes, antes parece e se vê por experiência, que se ensoberbecem e fazem piores com afagos e bom tratamento. (P. 95)

Essa visão do *outro*, nas expressões da Filosofia e da Psicologia, retrata uma objetiva intencionalidade de controle, de dominação, de autoritarismo e imposição de uma determinada cultura sobre a outra, considerada inferior. Essa relação unilateral, de cima para baixo, marcou nossa identidade política, trata-se de fundamental importância reconhecer isso para empreender a radical transformação, em todos os níveis, psíquicos e sociais, dos estigmas dessa relação. Como o sistema colonial estabelecia uma parceria entre a exploração econômica e a aculturação educacional o Padre Manoel da Nóbrega assim aconselha seus superiores a proceder, conforme os mesmos pesquisadores FERREIRA JR & BITTAR, M (2006):

Devia de haver um Protector dos índios para os fazer castigar quando o houvessem mister e defender dos agravos que lhes fizessem . Este devia ser bem salariado, escolhido pelos padres e aprovado pelo Governador. Se o Governador fosse zeloso bastaria ao presente. (...) A lei, que lhes hão de dar, é de defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos: faze-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem, e com estes Padres da Companhia para os doutrinarem. (P. 97)

Ainda que tenhamos todas as intencionalidades de compreender a atitude pessoal, sem a suspeita culpabilização dos agentes históricos, reconhecendo a determinação das estruturas sociais sobre as intenções pessoais, acaba sendo necessária a conclusão interpretativa estrutural: os jesuítas constituíram a base ideológica da colonização, forneceram os elementos para a continuidade do projeto exploratório mercantilista.

FERREIRA JR & BITTAR, M (2006) assim definem essa articulação:

Logo que se estabeleceram, os primeiros jesuítas empreenderam a tarefa de catequização por meio das casas de bê-á-bá. Catequizar significava educar, acumular. Os valores da cultura ocidental cristã foram para cá transportados e começaram a ser praticados por meio das guerras, do comércio, das ações missionárias e da “escola”. (P. 108)

As intervenções conjunturais de Pombal (1759) e as medidas supostamente liberais de D.João VI (1808) com a oportunista criação dos ilustrados cursos superiores, antes que houvesse escola de primeiras letras para todos, entre outras medidas, retrata a continuidade dessa política educacional e pedagogia. A independência (1822) e os instáveis legados do Império (1822-1889) não alteraram a base escravocrata, senhorial, patriarcal e autoritária, nem da sociedade, nem da escola.

NUNES (2006 b) assim define esse movimento:

Logo após a conquista formal da independência política do Brasil, efetivada em 1.822, parecia ser necessário ao Estado sistematizar uma ideologia que pudesse dar sustentação política ao novo sujeito jurídico que surgia, bem como formar quadros para sua administração. A preocupação absoluta com a criação de instituições de ensino superior e o menosprezo total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstravam claramente o objetivo exclusivo de proporcionar educação elitista, anacrônica, exibicionista e irresponsável. Esse movimento, contraditoriamente, foi o *start* de uma pequena, mas densa revolução cultural que, embora lenta e conservadora, culminou de certa forma na introdução de hábitos, de pensamentos e comportamentos, de ações e representações que vigoravam na Europa no século XIX. Depois de muitos debates entre as elites do país, a opção recaiu sobre a criação dos cursos jurídicos em Olinda (transferido para Recife em 1.854) e São Paulo (Largo de São Francisco), uma vez que as novas elites não poderiam mais continuar sendo formadas em Coimbra, como acontecera no período colonial. (p. 14-15)

Mudanças não houve, nem com o advento da República em 1889, manteve-se intocável o espectro autoritário de nossa tradição no transcorrer do século XIX, mesmo na recente república dos senhores. A novidade é a constituição de uma vertente leiga, de natureza igualmente reacionária, baseada na ideologia do Positivismo, que acabou por engendrar a proposta

institucional e pedagógica da educação e escola na primeira república (1889-1930), apesar de sobressaltos e resistências. O símbolo dessa empreitada identifica a ação positivista de Benjamin Constant, o primeiro Ministro da Educação da República, e nas determinações jurídicas e institucionais que derivam de sua ação administrativa.

Temos, portanto, mais um ideário positivista e um regimento escolar militarizado do que efetivamente uma rede educacional e escolar de alcance nacional. Centrada nas cidades, com a mesma elitização histórica e acentuação autoritária, as escolas da república velha nada acrescentam estruturalmente ao legado patriarcal, senhorial e reacionário anterior, muda-se a vertente confessional ou religiosa, de uma tradição predominantemente católica para uma tradição leiga, estatal, militarista e seletiva.

A mudança estrutural parece dar-se a partir do triunfo do projeto modernizador e burguês, efetivado a partir de 1930, no bojo de uma crise da república dos coronéis. Getúlio Vargas tornar-se-ia seu maior ícone e representante orgânico. NUNES (2006) assim define esse período:

Com o processo de industrialização determinado a partir dos anos 1930, produzimos uma radical alteração em nossa estrutura econômica, em nossa formação social e conseqüentemente em nossa trajetória histórica. A revolução de 1930 é o divisor de águas da história econômica e política brasileiras. A Era Vargas desencadeia forças materiais e políticas para superar a tradição agrária, a base social rural, a economia agrícola e a cultura pré-capitalista que a sustentava. Getúlio Vargas representa o triunfo da fração de classe, definida como a burguesia nacional emergente, industrial e urbana, a superar a matriz agrário-exportadora que prevalecera em séculos de um mesmo processo e modelo. (...) Nosso tema é a matriz política que, em última instância, forneceria as chaves para entender o projeto educacional e o modelo dominante de gestão escolar dela derivado. (pg. 34)

O conjunto de dispositivos que configura uma considerável reforma educacional protagonizada pela Era Vargas, iniciada por Francisco Campos e continuada por Gustavo Capanema, amadurecidos na plena vigência do Estado Novo assumem o caráter nítido de uma pedagogia de natureza *fascista*, alinhada às suas matrizes européias. Trata-se de uma escola selecionadora, voltada para a finalidade de produzir mão-de-obra para o capitalismo industrial emergente.

Essa tradição pedagógica, derivada de uma política educacional industrialista e nacionalizante, sustenta a escola autoritária que perdura dos anos 1930 até a promulgação da Lei 5692/1971. O mesmo estudo de NUNES (2006) define essa escola como *escola-pirâmide* ou *escola-funil*, que simbolizaria suas finalidades darwinistas e produtoras de seleção social,

aumentando ainda mais a discriminação histórica e a marginalização de extensas camadas sociais. Essa poderia ser a terceira expressão ou identidade da escola e da educação no Brasil.

Registramos ainda uma nova política educacional, emergente nos anos do desenvolvimento industrial e amadurecida durante a ditadura militar (1964-1985). Engendra-se ali uma política educacional de alinhamento do Brasil aos interesses dos Estados Unidos e com a precípua finalidade de garantir mínimas condições assistenciais para as camadas sociais que batiam á porta da escola, decorrente do êxodo rural. Cria-se uma escola paternalista, uma educação compensatória, isto é, com a finalidade de produzir compensação social, com políticas estritamente assistencialistas, atendo-se às demandas emergenciais produzidas pela radical mudança econômica, industrialização e urbanização dependente.

A compreensão política do regime de exceção nos é oferecida por GERMANO (1994):

Os momentos decisivos da história do país não se revestiram assim do caráter de revoluções autênticas, mas de manobras “pelo alto”, de golpes, que contaram com a efetiva intervenção militar, configurando uma participação popular escassa ou mesmo ausente. Mas a intervenção das Forças Armadas na política brasileira sofre uma mudança de qualidade a partir de 1964. Não estamos mais diante da atuação eventual de um “poder moderador”, em face de uma crise emergencial do Estado; temos uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente à frente do aparelho do Estado (P. 48).

Emergem dispositivos estatais que configuram a escola compensatória e a pedagogia tecnicista. A materialização dessa tradição poderia ser compreendida entre os anos 1971, quando se promulga a Lei 5692, fechando o conjunto de decretos e leis que redefiniam a educação no Brasil indo até 1996, ano da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ou LDBEN.

HERMIDA (2005) define uma verdadeira reforma educacional efetivada entre os anos 1996 e 2001. O mesmo autor qualifica essa reforma como uma reforma educacional de inspiração neoliberal, cuja finalidade maior seria a de adequar a estrutura educacional do país, falida e esfacelada, aos novos ditames do capital internacional e suas funções e disposições. NUNES (2006) define essa escola como *escola-parabólica* ou uma educação para o consumo, a individualização e o hedonismo.

Esse mesmo autor, ao caracterizar a ambigüidade de nossa realidade educacional atual, aprofundada por mecanismos conjunturais no atual governo (2002-2007) com medidas tais como

o PROUNI, o FUNDEB, a Escola de Nove Anos, para citar alguns, assim expressa sua paradoxal percepção. NUNES (2006), todavia, enfatiza a resistência e a esperança:

A realidade histórica nos obriga a visualizar a contradição de que os processos econômicos, sociais e culturais do século XXI já deitam suas raízes no terreno de nossa época e a realidade educacional de nosso país ainda não conseguiu estruturar-se em sistemas orgânicos, à semelhança de outros estados e nações que no século XIX produziram eficientes e estruturados sistemas de ensino, a partir da universalização da Educação Básica. (...) Para onde vai o país nesta corrida da globalização econômica e cultural, com milhões de analfabetos, sem chegar a universalizar o Ensino Fundamental, muito menos o ensino Médio e o Superior? Qual será nosso destino nesta competição à que lançou-se o mundo no novo padrão de acumulação capitalista? A escola da emancipação que todos queremos construir ainda necessita indagar sua finalidade, motivar as massas pela qualificação humana e produção de habilidades culturais de convívio social ético e responsável. (...) A infância, período de formação da criança, quarentena sagrada da *hominização* coletiva e subjetiva, tem que ser amplamente debatida, melhor pesquisada e conhecida, melhor organizada de modo a garantir à criança sua plena vivência e realização. Comutar a infância em nome do trabalho é submetê-la, esquartejá-la. Já vivenciamos um amplo debate nacional sobre esse tema, que acabou por superar a tese do trabalho infantil como formador. O trabalho infantil é uma excrescência, banida pelo avanço recente da cidadania em nosso país. Mas, sua outra face perversa está na proposta da alfabetização precoce, autoritária, formalista, memorística, que se vê retomada em algumas propostas pedagógicas atuais. O saudosismo estreito, ressonância da pedagogia autoritária, parece acordar da letargia dos modismos com a sanha de reconstituir-se sobre bases disciplinares, exorcizando tudo o mais que construímos de saberes e práticas nesses anos de pesquisa e resistência. Trata-se de um momento importante para fazer a justa crítica, entre a tradição autoritária e os apelos estatísticos e modernos de uma reforma, ou um conjunto de dispositivos reformistas mais preocupados em gerar estatísticas para o Banco Mundial e FMI, para mistificar a suposta potencialidade universalizante das políticas educacionais recentes do que efetivamente produzir um aquilamento da qualidade da educação e da escola brasileiras. Assim, trata-se de superar estes dois modelos. A educação e a escola que queremos não pode ser confundida com uma agência de assistência social compensatória. Nem tampouco deve ser vista como uma usina de empregabilidade para as vorazes sanhas da ordem neoliberal. A escola não deve ser, tampouco, uma agência classificadora de talentos para o sacrifício no mercado ao deus capital, ou uma quarentena de formação para o trabalho alienado e para o consumo. (p. 74)

Para nossa área de ação um ponto desperta particular interesse, a ampliação do tempo escolar para nove anos, a determinação legal recente da ampliação de mais um ano para o ensino fundamental, que antes era de oito anos. As crianças deverão ser matriculadas no ensino fundamental com 06 anos, configurando um conjunto de 09 anos de educação fundamental. O que significa isso? Ninguém, em sã consciência, colocaria óbices a mais um ano ou a quaisquer manifestações e medidas que ampliassem o tempo das crianças nas escolas. A premissa universal

é plenamente válida: quanto mais tempo na escola, melhor para a criança e para a sociedade. Mas, a despeito desse caráter positivo da medida, precisamos pensar algumas questões: não seria necessária uma maior reflexão e melhor delineamento dos objetivos sociais da educação e da escola fundamental? Não seria melhor que pensássemos um projeto político-pedagógico de totalidade para a educação fundamental? Pois, sem o esclarecimento do que queremos com a educação em globalidade, um ano a mais pode reduzir-se a uma mera conquista quantitativa.

SILVA (2002) assim expressa essa mistificadora política neoliberal vigente:

Essas políticas, fundadas no pressuposto de que a educação pública deve ser definida pelos instrumentos do mercado, revelam, de uma parte, a utilização da educação pública como instrumentos de intervenção eficaz, canal de persuasão que as instituições financeiras e os constituintes do Grupo dos Sete alcançam as políticas nacionais dos Estados instrumento regulador da exclusão, dos conflitos sociais e também sem o uso de instrumentos bélicos; e, de outra, a utilização da educação pública como reintegrador dos indivíduos aptos ao sistema produtivo. (2002, p. 100).

Trata-se, por conseguinte, de buscar uma nova qualidade para essa formação e modalidade escolar. Outras questões nascem imbricadas nessa problematização: o que fazer com um ano a mais recentemente integrado à educação fundamental? Caso a resposta a essa questão se reduza a antecipar ainda mais o *letramento* e a alfabetização formal das crianças, nessa ansiosa vontade de aligeirar a formação para escrever e ler, sem articulações pedagógicas de fundo, teremos somente um deslocamento de problemas, ao invés de qualificação de soluções. A infância, período de formação da criança, tem que ser amplamente debatida, melhor pesquisada e conhecida, melhor organizada de modo a garantir à criança sua plena vivência e realização. Comutar a infância em nome do trabalho é submetê-la, esquartejá-la. Já vivenciamos um amplo debate nacional sobre esse tema, que acabou por superar a tese do trabalho infantil como formador. O trabalho infantil é uma excrescência, banida pelo avanço recente da cidadania em nosso país. Mas, sua outra face perversa está na alfabetização precoce, autoritária, formalista, memorística, que se vê retomada em algumas propostas pedagógicas atuais.

Como partilhamos da tese de que a função primordial da escola é a de *humanização*, a função primordial da escola e da educação é *hominizar*, tornar o homem efetivamente homem, dar-lhe uma identidade coletiva e civilizatória, uma segunda natureza. Ampliar, motivar, engendrar as dimensões humanas da razão, da comunicação, do sentimento, do trabalho socialmente produtivo, da convivência, da afetividade, da responsabilidade das escolhas e do sentimento de *pertencimento*, no sentido de criar e sustentar-se sobre vínculos. Mas não tomamos

esse ideal político e pedagógico como uma abstração, assumimos seu alcance e dimensões históricas. Parafraseando SAVIANI (2003), apresentamos nossa assertiva em sua definição precisa de uma determinada forma de compreender o que seja tal *humanização*:

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 13)

Tal é o substrato da cidadania, cidadão é aquele que pertence, não no sentido de propriedade, mas de vínculos éticos, estéticos, políticos e morais, a um grupo humano, a uma família, a um bairro, a uma rua, a uma cidade, a um país. E, quanto mais amadurecida for essa capacidade de abstração, vivencia-se a pertença ao mundo, ao gênero humano como um todo. A primeira função da escola é de base ontológica, criar uma ontologia histórica, inscrita na civilização, tornar cada homem um homem melhor, pelo acesso à cultura, as saberes esclarecidos e aos sentimentos abertos, nobres, solidários.

A segunda função da escola e da educação estaria imbricada e derivada dessa primeira, preparar as condições para a vivência e engendramento, de dentro para fora, das dimensões de pertencimento, da internalização de regras, deveres e condutas, direitos e prerrogativas da vida em sociedade ou em comum.

A terceira função da escola seria, enfim, a de desenvolver hábitos sociais de produção, como uma propedêutica para o trabalho socialmente justo e produtivo. Criar uma conduta ecológica, tolerante, uma habilidade de conviver, respeitar as diferenças e autoprover-se em situações regulares pode ser a plataforma dessa terceira dimensão. Assim, a escola de nove anos poderia começar a organizar essas três dimensões, preparando para a humanização, a cidadania e o trabalho socialmente produtivo.

Nossa escola situa-se na esfera da Educação Fundamental, o nível e modalidade escolar de natureza obrigatória e de necessidade jurídica de universalização. Depois de uma experiência institucional nas creches e unidades de educação infantil a criança deveria ser recebida na escola de ensino fundamental, sobretudo para a formação das séries iniciais, agora definidas em modalidades de ciclos.

Não aceitamos o amplo apoio que há nas críticas à função da escola. É preciso saber distinguir a crítica das determinações políticas sem, contudo, descurar de reorientar a escola para novas funções e disposições políticas. Condenar a escola hoje seria alijar segmentos populares e sociais que se encontram na caminhada de apropriar-se dela e suas finalidades.

A história da escola sempre foi contada como a história do progresso, vinculada ao projeto moderno e burguês de supostamente estabelecer os consensos mínimos sociais, necessários à reprodução econômica e ideológica da sociedade. Os estudos que priorizam a relação histórica e institucional entre Estado e Sociedade deixaram de lado um terceiro foco de avaliação: a família e a comunidade. A reflexão que NÓVOA (1997) propõe é a de interrogar as relações entre escola e sociedade, sobretudo a partir de uma análise centrada na profissão docente.

Investigamos, a título de contextualização de nosso processo participativo, as marcas e diretrizes da função da escola. Verificamos que, até o final da Primeira Guerra, a escola era vista como uma instituição benéfica, consagrada à promoção da cultura e educação dos homens. A partir dos anos 1920, ela é apresentada como uma instituição maléfica, particularmente depois da crítica do papel desagregador e desigual da distribuição do saber escolar na sociedade. Ao longo do século XIX, a escola transformara-se num elemento central no processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional, induzindo a uma pedagogia centrada na sala de aula, horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico até muito recentemente.

Este modelo perdurou como dominante, para ficar no campo de atuação dos professores, durante muito tempo os professores limitaram-se a mobilizar um saber disciplinar, assumindo-se transmissores de conhecimento científico (quem sabe faz, quem não sabe ensina). Vários autores criticam esta idéia, demonstrando que o professor necessita conhecer e compreender como este conhecimento se deu historicamente (quem sabe faz, quem compreende ensina). Os professores não são apenas consumidores do saber, mas também produtores. Estes estudos remetem para uma nova realidade de planejamento da atividade docente e escolar.

Essas considerações, a título de reflexão sobre os reais problemas da educação e da escola fundamental atual demonstram a necessidade de constituir uma sociedade e uma escola permanentemente abertas ao debate sobre a educação. Não se trata aqui somente de garantir o

direito ao ensino e a disposição de universalizar o acesso à escola, essas considerações de natureza sociológica, política e jurídica já encontram sensibilidade, defesa e ressonância nas instituições e movimentos sociais, com destaque para o Ministério Público, o ECA, as leis de tutela e atenção á criança e as políticas publicas progressistas. O que se espera é um pouco mais exigente, constituir uma nova tradição pedagógica, uma nova organização do currículo e da gestão institucional da escola, gerando uma nova qualidade política, ética e pedagógica.

CAPÍTULO II

PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONSTRUTIVISTAS E A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM VISTA DA HUMANIZAÇÃO.

O presente capítulo pretende apresentar as premissas e determinações do paradigma epistemológico construtivista e avaliar a possibilidade de derivar dessas premissas um paradigma de administração e ação gestonária da escola.

Em primeiro lugar cumpre-nos a tarefa de reconhecer a crise atual da Educação brasileira e, ao mesmo tempo, buscar identificar as possibilidades históricas de superação dessa lacuna estrutural. Comumente se diz que vivemos uma sociedade de informações e de conhecimentos, ainda que determinadas pelas estruturas injustas da sociedade globalizada. Mesmo assim considerando buscaremos definir as diretrizes éticas e estéticas da educação para a cooperação e a solidariedade, ampliando a capacidade e a vontade de formar o homem para compreender suas potencialidades subjetivas e objetivas no mundo em que vivemos e assumir-se como sujeito histórico e político de sua formação e de seu tempo e sociedade.

Principiamos por considerar que, entre os mais destacados objetivos da educação contemporânea com certeza situa-se a necessidade de construir ideais éticos e estéticos que proporcionem a construção de uma nova sociedade e cultura. O direcionamento da educação básica atual dentro dos determinantes institucionais inspirados na ideologia neoliberal conduz a educação a uma mera qualificação técnica ou profissionalizante, marcadas pela lógica da

competição, do acúmulo material e do sucesso mercantil. A escola que se pautar por este senso comum estará alinhada à dinâmica do poder e da alienação.

Nesta perspectiva a estrutura da gestão construtivista deverá pautar-se pela construção da novidade ética, da preparação de novas formas de equidade, na formação da autonomia e a solidariedade. O saber escolar, nessa perspectiva, deve ser apropriado pelos *educandos* para promoção das qualidades inerentes à condição humana esclarecida.

FREIRE (1986) afirmava:

O que importa para a educação é a formação de cidadãos críticos, ativos, sujeitos históricos que intervenham no processo de formação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitam chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo já estaria justificada a importância da reflexão. (p. 26)

Essas ideais e essas esperanças ainda guardam intensa atualidade para a sociedade e educação brasileiras atuais. Um dos autores mais citados em nossas formaturas e atos educativos é precisamente Paulo Freire, mas há uma distância considerável entre o conhecimento teórico e a aproximação afetiva que se vê de sua concepção de educação e sociedade.

A gestão construtivista, que buscamos circunscrever teoricamente e implementar por processos participativos em nossa escola, deveria convocar a instituição escolar e a própria educação, seus agentes e interlocutores, à formação da consciência crítica e da participação política solidária. Isto requer afirmar que, para a construção do projeto pedagógico construtivista requer-se o compromisso ético social dos educadores e administradores, da assimilação de uma concepção política humanista, buscando transformar as estruturas atuais da sociedade competitiva atual. Neste processo, a organização de uma escola que pudesse contemplar diretrizes filosóficas igualitárias seria compreendida como novas oportunidades históricas de humanização da sociedade, conforme destaca LIBÂNEO (1995):

A atividade educativa visa, portanto, à humanização do educando para compreensão da cultura da sociedade por meio da auto-reflexão e auto-compreensão de seu papel social. O educacional é entendido como uma extensão do social, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade a fim de inserir-se de maneira positiva no seu meio social já constituído. (p. 45)

Buscamos articular, no transcorrer do capítulo anterior, as mutualidades entre a cultura, a sociedade, ação política, o mundo do trabalho e a educação. Nesse sentido SAVIANI (1984) afirma que:

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, pela medição da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (...) Cabe pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira, os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma polêmica estranha que os desarma e domina. (p. 38)

A Educação, assim considerada, enquanto um ato de conhecimento é também um ato político. A pesquisa em Educação dos anos 1980 acentuava profundamente este aspecto político da educação. As “teorias da reprodução”, de base sociológica, criaram uma consolidada tradição crítica sobre a escola e seu papel político, sendo conjunturalmente assimiladas pela vanguarda intelectual da década. As pesadas críticas e produções de análises institucionais e políticas da Escola, realizadas por BOURDIEU-PASSERON e BAUDELLOT-ESTABLET, entre outros autores, foram esmiuçadas e massificadas, abandonando peremptoriamente a atitude metódica determinista decorrente da influência de DURKHEIM ou ALTHUSSER no pensamento e pesquisa crítica da função da Escola. A década de 1980 massificou o discurso da Educação como “ato político”, anteriormente pensada e pregada pelo solitário pensamento de Paulo Freire, ainda que não de maneira unânime ou integral.

A constatação dessa realidade na dinâmica da Educação implica, necessariamente o conseqüente discurso da exigência do compromisso político do educador, ou seja, a clareza política do educador, na dimensão do que se entendia por *práxis* libertadora. O conceito de *práxis* busca exatamente não separar a teoria da prática. *Práxis* significaria a teoria praticada ou a prática teorizada, dialeticamente. Tal “engajamento” pressupunha a educação libertadora em oposição à educação domesticadora. As pesquisas históricas demonstram que até meados dos anos 1950 a escola pública era freqüentada pelos setores sociais oriundos das classes abastadas e de setores das camadas sociais médias, a industrialização e urbanização dependente das três décadas sucessivas do pós-guerra foram os fatores estruturais que induziram as camadas pobres e periféricas a procurar nos bancos escolares a satisfação técnico-formal para poder inserir-se com suposta adequação e qualificação ao mundo do trabalho. A educação precisa sempre saber quem

são seus interlocutores, quais são seus objetivos sociais, suas finalidades, para então delimitar suas características institucionais e pedagógicas.

De acordo com FREIRE “*não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.*” (FREIRE: 1977, p . 27), pois a educação implica um empreendimento intrinsecamente social de produção histórica do homem. Dessa articulação decorre nossa tese de que toda educação é um processo social de humanização, de aculturação, de desenvolvimento humano.

As políticas de formação do professor do ensino médio e fundamental das décadas de 1970 e 1980 afirmavam que os educadores deveriam estar conscientes de seu papel político enquanto co-responsáveis no processo de transformação social. A conjuntura da redemocratização consentida e “abertura gradual” legitimava este discurso. As principais teses afirmavam que a busca da práxis libertadora, por parte do professor, fundamentava-se na necessidade de pensamento crítico, depurativo do longo processo colonial de expropriação e alienação, que se materializava num novo ciclo político real e se definia pela relação política no processo histórico, enquanto agente ativo e comprometido ideologicamente com as causas sociais a partir de uma nova concepção de educador como um ser essencialmente criador. Assim, traduziria suas relações com o mundo em uma forma sistematizada e deliberada de atuação que iniciaria sobre as estruturas sociais, para transformá-las. A Sociologia, a Política, a Filosofia e a História, para citar algumas das ciências humanas, adensavam essa temática com óticas distintas.

Na mesma década de 1980 vimos surgir uma renovação nos campos temáticos da Psicologia. Reconhecemos que a Psicologia tem produzido uma forte influência sobre a educação contemporânea na tentativa de atribuir-lhe um caráter mais cientificista. Desse modo a Psicologia firmou-se no Brasil como ciência orientadora dos conceitos educacionais. Todavia, a diversidade da psicologia, seu caráter recente e a multiplicidade de enfoques ainda não tinham manifestado sua potencialidade educacional. Parecia prevalecer uma abordagem essencialmente clínica, considerada mais ortodoxa.

Neste contexto, entre as muitas e possíveis novidades epistemológicas e pedagógicas identificáveis, destacamos a importância da emergência do que definimos como o Construtivismo Piagetiano, mais fortemente discutido na década de 1980, e que tem estado presente nos discursos que remetem à educação desde aquela década até o momento presente, com uma rica produção teórica e práticas referenciais. Assim, quase três décadas depois é forçoso reconhecer que sua

produção teórica, no que diz respeito ao *conhecimento e aprendizagem* causa um inegável impacto na ação educativa. O construtivismo, como bem nos demonstra BECKER (2001), como um paradigma epistemológico que busca superar o *apriorismo* e o *empirismo*, alcançou notável identidade e aceitação na educação brasileira, sobretudo no campo da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Fundamentamo-nos nos textos de BECKER (2001), DELVAL (2002 e 2003), DE LA TAILLE (1992) ASSIS, Orly & VINHA, Telma (2005), COLL (2006), MIRAS (2006) e SOLÉ (2006) para registrar alguns dos proeminentes teóricos e estudiosos do construtivismo como paradigma pedagógico e epistemológico.

Para PIAGET, o homem é tido como um ser bio-psico-social. Estas três instâncias, embora diferentes, constituem o sujeito em duas ordens: uma referida ao caráter biológico e outra ao caráter psicológico e social. Entre o biológico e o social existiria uma sucessão de hierarquias, enquanto que haveria relações de interpenetração ou coordenação entre o psicológico e o social. Para o autor, não existem três naturezas humanas, mas um organismo determinado por características herdadas e por um conjunto de condutas humanas (advindas do meio externo). O homem, em sua essência, seria constituído por duas naturezas, uma psicológico- social e outra biológica que se complementam. Pode-se observar em sua obra, que o fator biológico se sobrepõe aos demais. É este modelo de organização que irá sustentar a sua interpretação sobre os demais processos. Seu modelo explicativo irá fundamentar-se nos conceitos de *adaptação e organização*, definidas como princípios pedagógicos de *assimilação e acomodação*, nos quais estariam implícitas as idéias de organização biológica e interação social e cultural.

Segundo PIAGET, todo fenômeno biológico tem como fim a organização interna de si próprio caracterizada pela interdependência entre as partes e a totalidade. Este fato exclui a possibilidade da existência de um ponto de partida apriorístico e da possibilidade de se isolar a organização particular do organismo do todo. A estrutura interna de um organismo vivo comporta dois processos inseparáveis: a *assimilação*, meio pelo qual o organismo incorpora em sua organização um elemento externo novo e a *acomodação*, em que há uma adaptação de sua organização interna ao elemento incorporado. Para a realização deste processo, o organismo conta com mecanismos auto-reguladores, responsáveis pela conservação de seu estado mediante estas mudanças. E esse processo é interacionista, isto é, cooperativo, aberto, participativo, dialógico. Em suma, construtivista.

É de PIAGET (1984) a seguinte afirmação categórica:

(...) a inteligência é uma adaptação (...) afirmar que a inteligência é um caso de adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. (p. 19)

Explicitando sinteticamente, o indivíduo nasce com um conjunto de mecanismos sensório-motores portando estruturas e funções, destacando-se principalmente as de adaptação e acomodação, estas biologicamente herdadas da interação do indivíduo com o meio. As funções são inalteráveis enquanto as estruturas se inserem em um processo contínuo de movimentação. Este movimento, denominado *processo de equilíbrio*, tende a resultar em um estado de equilíbrio, que por ser dinâmico, se desencadeia em novas desequilibrações, e assim sucessivamente, em busca de um novo equilíbrio. Esse ideal de dinamicidade, de acentuação da interação, articula o sujeito com a sociedade, a pessoa com a cultura, o indivíduo com o meio, as intersubjetividades, as interdependências.

Sob estas considerações, o autor conclui que uma vez que o conhecimento consiste na passagem de uma estrutura para outra, pelo processo de adaptação/organização, há a continuidade entre o organismo e a inteligência, no qual esta última é um caso particular de adaptação biológica. Assim a inteligência comportaria um processo de seqüências evolutivas das etapas de adaptação no qual teria como objetivo chegar à forma mais desenvolvida de inteligência: o raciocínio lógico. Dessa premissa decorre o caráter genético tal como fora formulado por PIAGET. Não se trata de um determinismo, mas de uma disposição, cada pessoa tem em si milhões de heranças codificadas que somente o processo de interação pela linguagem, pensamento e todos os níveis e modalidades de desenvolvimentos, do sensorial ao moral, vão constituir a base genuinamente humana e subjetiva dessa identidade.

A mesma concepção seria aplicada à dimensão social do indivíduo, embora de uma forma mais complexa, por se caracterizar na adaptação de todos os indivíduos entre si, mediante ações coletivas, pautadas em regras, normas, e valores emergentes deste mesmo processo de ação/adaptação. Desse modo, a característica da condição humana não pode ser explicada como imutável e inalterável, e sim a partir das relações sociais de produção vivenciadas pelo indivíduo como produto de uma *práxis*, ou de uma cultura ou civilização que lhe precede.

O conceito de conhecimento piagetiano baseia-se na elaboração contínua de estruturas de assimilação/acomodação diante do objeto exterior que reage às ações do sujeito. Considera a

importância de uma reflexão filosófica como ponto de partida para a elaboração de hipóteses, mas acredita que ela obscurece um conhecimento verdadeiro, desprovido de satisfações intuitivas. Enquanto a reflexão filosófica permanece vinculada à perspectiva dos pensadores, o conhecimento científico através da verificação experimental promove a imparcialidade do pesquisador em relação aos objetos estudados.

PIAGET também defende que as “coisas” são exteriores à consciência individual, acredita na existência autônoma do objeto e segundo ele, as inúmeras e diferentes interpretações são explicadas pelo movimento progressivo de aproximação da “verdade absoluta”. De acordo com estas considerações, observa-se que para PIAGET o mundo objetivo é definido por leis imutáveis e que existe uma transitoriedade das verdades científicas. Em sua concepção existe uma realidade exterior ao homem, cujas leis são permanentes, embora o homem esteja inserido nela. Uma vez que na literatura educacional brasileira tem-se enfatizado o compromisso educacional com uma pedagogia progressista, baseada na teoria de JEAN PIAGET, é necessário remeter-se a uma análise mais profunda de novas concepções de gestão e administração do espaço escolar inspiradas nestas teorias, de modo a compactuar com uma prática educacional transformadora. O educador construtivista seria aquele capaz de enfatizar a epistemologia trabalhada a partir da prática, propiciando o conhecimento atrelado à interpretação pessoal da realidade de cada aluno. *“O conteúdo não mais estaria restrito a fatos e conceitos, mas também a procedimentos e atitudes”*. (COLL, 1998, p. 13). Desse modo, reforça-se o caráter construtivista dos conhecimentos para a vida do aluno.

Como um pesquisador que uniu a curiosidade empírica à originalidade e criteriosidade teórica, PIAGET (1973) estabeleceu novas significações para a proposição entre tais dispositivos, não deixando de considerar o papel proeminente do professor e da sistematização do processo de ensino-aprendizagem, ao afirmar:

A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois freqüentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora nesse sentido. O primeiro é o receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que visando o pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continue indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (...) ainda é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é, por conseguinte, indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos. (P. 18)

O que se pode concluir aqui é a militante acentuação da experiência e o destaque dos aspectos integradores da ação pedagógica, sem reducionismos ou receituários. PIAGET (1973) afirma sempre a necessidade de novas atitudes e concepções pedagógicas, sustentando toda sua teoria sobre o conceito de liberdade, da criança e do educador.

(...) se existe um setor no qual os métodos ativos se deverão impor no mais amplo sentido da palavra, é sem dúvida o da aquisição das técnicas de experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta da compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. (P. 20)

Piaget inaugura uma nova concepção de educação ao estabelecer a especificidade da condução da criança, ampliando a tradição moderna que se sustentava sobre a descoberta da infância na interpretação de Rousseau. PIAGET introduz na pedagogia o estudo da gênese do pensamento, a partir da dialética entre a inteligência reativa e o mundo estrutural. Podemos dizer que PIAGET, tanto quanto contribuiu com a educação, marcou originalmente a epistemologia contemporânea. Ao propor o uso crítico da reflexão e identificar etapas e processos de

assimilação e acomodação entre o sujeito pensante e aprendente e o mundo natural e social, PIAGET inaugura uma nova conduta epistemológica e dela deriva uma original pedagogia ou teoria pedagógica. Ao afirmar que o avanço do pensamento científico se dá pela construção de totalidades cada vez mais integradoras, analisando a ordem e processos da inteligência e desenvolvimento moral da criança PIAGET (1973) constitui uma genuína tradição epistemológica e educacional. Sua teoria denominada *construtivista* recusa e supera tanto o inatismo quanto o positivismo, vigentes em nossa época.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo. (...) A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (P. 39)

É surpreendente o caráter progressista e transformador dessa concepção de educação, ultrapassa as categorizações usuais próprias da tradição moderna burguesa. PIAGET acaba afirmando a educação como o mais destacado apanágio da condição humana, a pré-condição de aprendente e assimiladora da inteligência humana como sua mais original qualidade e potencialidade. Com estudos solidificados nas ciências biológicas e sociais PIAGET resgatou a integração interdependente e comunicante entre ambas, constituindo uma destacada dimensão para a educação e as pesquisas de natureza pedagógica. Causa espanto constatar a densidade de suas observações sobre a criança, ao mesmo tempo em que destaca o papel da família e da escola na produção de sujeitos pensantes, ativos e criativos, na cultura e sociedade atual.

É importante destacar que PIAGET (1973) não reduz seu trabalho à observação empirista e localizada, congrega as observações empíricas, rigorosamente sistematizadas, a uma concepção de mundo, de história e sociedade, no núcleo da qual constitui sua concepção propriamente dita de educação, com uma novidade ímpar na tradição pedagógica contemporânea, como podemos depreender do texto e enunciado seguinte:

Em primeiro lugar, foram constituídas sociedades e organizados congressos de “educação familiar” cujos dois objetivos simultâneos consistem em chamar a atenção dos pais para os problemas da educação inerente à família (conflitos afetivos conscientes e inconscientes, etc.) e pô-los a par dos problemas escolares e pedagógicos em geral. (...) Da mesma forma, em certos países, foi difundido um conjunto de publicações de divulgação psicológica e pedagógica a respeito dos mesmos problemas. Mas, sobretudo, em segundo lugar, em todos os meios onde a nova educação vai adquirindo uma certa importância, foram desencadeados movimentos de colaboração entre a escola e a família, os quais se revelaram extremamente produtivos, e aproveitáveis, para as duas partes em questão. A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente,, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades: em alguns países, conselhos de pais e de mestres reunidos constituem os verdadeiros inspiradores da pedagogia nova e realizam dessa forma a síntese desejada entre a família e a escola. (P. 57)

Se, por um lado seus estudos estão imbricados na tradição filosófica, antropológica e psicológica modernas, o pesquisador não deixou de destacar e pontuar aspectos antes pouco considerados para construir a sua teoria da educação. Uma das mais amplas defesas feitas por PIAGET refere-se à ludicidade, ao manejo da brincadeira e dos brinquedos como forma de humanização, de educação e de construção do pensamento na condição do homem.

PIAGET (2003) destaca a função pedagógica e antropológica do brinquedo e das ações de brincar. Tornou-se um dos mais importantes legitimadores dessa prática e igualmente um dos mais originais estudiosos de sua articulação à pedagogia e prática docente.

A criança consagra certamente a maior parte de seu tempo a brincar, ao menos na medida em que não é impedida pelas suas obrigações escolares ou familiares. Os filhotes de todos os animais superiores brincam, e não fazem de qualquer maneira, eles exercitam as atividades que eles desenvolverão mais tarde “seriamente”. O pequeno gato brinca de pegar objetos em movimento “como se” fossem suas presas, o cabrito se diverte saltando, o cãozinho a

mordiscar, assim os pequenos de cada espécie exercem os instintos que os caracterizam. (...) E o filhote do homem? Mais precisamente a função do jogo infantil é bem frequentemente a imitação das atividades dos adultos: “um exercício preparatório” ou “pré-exercício” dos instintos e das principais funções mentais. Ele torna-se tão útil ao desenvolvimento mental que se torna a razão de ser da infância: a função da infância é o jogo, pois é um período de preparação e será também mais longa nas espécies dos seres vivos superiores, do que nas espécies menos dotadas e com menos atividades futuras a preparar. (p. 17)

Os estudos de PIAGET marcaram indelevelmente a tradição pedagógica europeia e daí ultrapassaram as fronteiras geográficas para influenciar as mais modernas e progressistas reformas educacionais do planeta. Em seu rastro de influências e inspirações identificamos as diretrizes que marcaram a reforma educacional espanhola, levada a cabo nos anos 1980 e 1990 na Espanha em processo de superação do franquismo fascista, constituindo uma original concepção de educação e escola. COLL (2003), SACRISTÁN (2002), MONTSERRAT (2003), entre outros, apresentaram novas referências para a educação e produção da novidade institucional e pedagógica da escola.

FREIRE (2001) integra o conteúdo da escola às atitudes de vida, mentais, afetivas, sociais e institucionais ao afirmar:

A escola de que precisamos, assim viva, assim democrática – assim formadora de hábitos, e não meramente propedêutica-, não é escola que apareça por acaso. Sobretudo não é escola que funcione por acaso. Aqui, também, o nosso grande problema é o de passagem ou do trânsito da escola livresca e antidemocrática para a escola democrática – formador de hábitos de trabalho, de participação, de crítica, de solidariedade, com que o nosso educando, desenvolvendo a sua dialogação, se integre, com autenticidade, no clima cultural que ora vivemos. É que, mesmo vivendo este clima novo, de crescente democratização, insistimos, quase automaticamente, nas formulas passadas, que caracterizam a nossa passividade ou a nossa “inexperiência democrática”(P. 98).

Como o cotidiano do indivíduo é fragmentado e multicultural, particularmente na conjuntura em que vivemos, a sociedade de imagens e informações, o ensino passa a convergir para uma cultura local da escola e da comunidade, a partir dos questionamentos dos próprios alunos em seu ambiente, visando a cooperação e o trabalho em grupo. Caberia ao professor romper com a visão de ensino tradicional de modo a se comprometer com uma atuação competente na sociedade, somente possível se for acompanhada de uma crítica da tradição autoritária e dos modismos receituários atuais, verdadeiros factóides pedagógicos, para estabelecer as bases de uma nova cultura pedagógica e uma renovada cultura organizacional da escola. Essa tarefa tem que ser política e histórica.

O mesmo COLL (2002) nos adverte e orienta nessa consideração:

(...) a concepção construtivista é um referencial útil para a reflexão e tomada de decisões compartilhadas, que pressupõe o trabalho em equipe de uma escola; como referencial, é ainda mais útil quando esse trabalho for articulado em torno das grandes decisões que afetam o ensino e que estão sistematizadas nos Projetos Curriculares das escolas. (...) (p. 22-25).

Diante dessas considerações, aqui sinteticamente alinhavadas, cabe concordar com o autor DUARTE (1993 e 1996), o qual afirma que educar é produzir de maneira intencional as necessidades cada vez mais elevadas nos alunos e nos futuros professores, lutando contra a alienação do cotidiano da sociedade capitalista contemporânea, transmitindo os mais elevados produtos do conhecimento humano de modo a intentar despertá-los da alienação tão preponderante. Alienação que coloniza a vida, o trabalho, os meios de comunicação, o lazer, a música, o entretenimento, a TV, o bairro, o local e o universal, em redes intrincadas de poder e sedução consumista e individualista, hedonista e competitivista.

Há de se concordar com SAVIANI (1997) quando afirma existir um conhecimento objetivo da realidade natural e social e que deve ser transmitido através da escola. O indivíduo somente conseguirá obter um conhecimento profundo e reflexivo de si mesmo e do mundo quando não for privado culturalmente. Desse modo, deve-se analisar de forma mais detalhada os preceitos construtivistas para que não se corra o risco de transformar o todo em singular.

A história da escola sempre foi contada como a história do progresso, vinculada ao projeto moderno e burguês de supostamente estabelecer os consensos mínimos sociais, necessários à reprodução econômica e ideológica da sociedade. Os estudos que priorizam a relação histórica e institucional entre Estado e Sociedade deixaram de lado um terceiro foco de avaliação: a família-comunidade. A reflexão que NÓVOA (1997) propõe é a de interrogar as relações entre escola e sociedade, sobretudo a partir de uma análise centrada na profissão docente. Em nossa pesquisa buscamos sempre integrar essas instâncias, o mundo da escola, a família e a sociedade, a partir dos condicionantes culturais locais.

Mas não é também tão fácil manter a lucidez e a reflexão em torno da escola. Até o final da Primeira Guerra, a escola era vista como uma instituição benéfica, consagrada à promoção da cultura e educação dos homens. A partir dos anos 1920, ela é apresentada como uma instituição maléfica, particularmente depois da crítica do papel desagregador e desigual da distribuição do saber escolar na sociedade. Ao longo do século XIX, a escola foi transformada num elemento central no processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional,

induzindo a uma pedagogia centrada na sala de aula, com horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Este modelo perdurou como dominante durante muito tempo, alcançando meados do século XX, numa concepção magistrocêntrica onde os professores limitaram-se a mobilizar um saber disciplinar, assumindo-se transmissores de conhecimento científico (quem sabe faz, quem não sabe ensina). Vários autores criticam esta idéia, demonstrando que o professor necessita conhecer e compreender como este conhecimento se deu historicamente (quem sabe faz, quem compreende ensina). Os professores não são apenas consumidores do saber, mas também produtores. Estes estudos remetem para uma nova realidade de planejamento da atividade docente e escolar. Alguns textos críticos e propositivos foram produzidos nessa direção, configurando uma tendência de superação dessa tradição disciplinar e magistrocêntrica de ensinar e pensar o fazer pedagógico.

A crítica da escola levou à redescoberta da infância. Os argumentos utilizados são múltiplos e diversos para os que acreditam na idéia, de que grande parte do desenvolvimento infantil acontece neste período, sendo, pois, necessários investimentos amplos na educação oferecida nessa etapa. Há uma trincheira histórica de lutas por conquistas institucionais do reconhecimento da educação construtivista como parte da luta pelo reconhecimento da educação infantil como etapa e nível integrante do sistema educacional como um todo.

Ao propor o paradigma construtivista de gestão, parelha à tradição pedagógica, torna-se essencialmente necessário produzir um questionamento em relação às práticas tradicionalmente assistencialistas, autoritárias e paternalistas definidas pelas diretrizes das políticas públicas assumidas historicamente sobre a Educação e as novas possibilidades de entender sua identidade institucional e fundamentação pedagógica.

Mesmo no pensamento de FREIRE (2001) encontramos a conceituação proposta por PIAGET, a demonstrar a possibilidade de articular práticas pedagógicas e diretrizes políticas de gestão e ação administrativa. O educador brasileiro assim define essa dialética relação:

A solução, como facilmente se depreenderá, não está na restauração do todo-poderosismo da autoridade externa, à moda patriarcal, o que seria impossível sem o clima cultural do patriarcalismo. Não está, por outro lado, na ausência de qualquer autoridade, formula de que não poderá resultar a formação de uma autoridade interna, que pressupõe a existência da autoridade externa. A solução está, antes, no exercício de uma autoridade democrática, respeitosa da liberdade do educando que, possibilitando a este as condições em que experimente sua liberdade, levem-o à consciência da autoridade. É o célebre caminho que se percorre da heteronomia para a autonomia. (P. 46)

Tal possibilidade é necessariamente histórica. E passa pela coragem de resistir, quando se fizer a ocasião, de criticar com determinação e, ao mesmo tempo, propor e estabelecer novas práticas, pedagógicas e institucionais.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS, FONTES E DADOS DA PESQUISA NA ESCOLA: CONSTRUIR O NOVO COM A AÇÃO DE TODOS.

O objetivo desse capítulo consiste em buscar definir o problema teórico nuclear da presente pesquisa, apresentar as motivações e justificativas plausíveis de sua viabilidade como questão conceitual, pedagógica e administrativa, bem como explicitar os procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados produzidos no transcorrer do estudo. Iniciaremos definindo as razões de opção pelo método dialético de investigação da educação:

(...) os diferentes enfoques: empiristas, idealistas, materialismo vulgar e estruturalismo não dão conta de certo nível de compreensão da realidade. ... É preciso frisar, porém, que os métodos que se fundem nesta perspectiva não são epistemologicamente radicais. Não atingem as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais. (...) Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 2001, p.72-73)

Essa é a premissa de nossa escolha teórica e metodológica. O trabalho de pesquisa que empreendemos foi de natureza pedagógica e política, em vista de desenvolver-se em uma escola, a partir das obrigações e possibilidades de diversos segmentos que atuam na educação básica, a saber, nas series iniciais, com o propósito de planejar a ação educacional e institucional.

SAVIANI (1991), discutindo a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico dialético como instrumento desta prática e explica:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Po aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). (...) A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma; parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1996, P.4).

Com essas disposições entendemos que poderíamos definir melhor nosso problema teórico, de modo a lançar-se à prática, à realidade para adensar suas perguntas e buscar ler suas delimitações.

a) *O problema teórico.*

Todas as dimensões que possam ser identificadas na prática educativa configuram problemas teóricos de significativa relevância. As diferentes realidades educacionais e escolares exigem dos pesquisadores a sensibilidade para com as efetivas necessidades postas por essa prática. Todavia, não se constituem em respostas simplistas ou pontuais, isto é, não se pode supor que basta identificar um problema na prática e simplesmente resolvê-lo na teoria. A melhor atitude consiste em considerar articuladas as dimensões da teoria e da prática, de modo que sejam concebidas como interdependentes. Essa é nossa premissa metodológica, buscar compreender os problemas reais da educação e da escola em sua complexidade histórica, política, institucional e pedagógica.

A primeira constatação que fizemos na dinâmica da vida administrativa e institucional da EMEF Carlos de Carvalho Vieira Braga, objeto e universo de nosso estudo, foi na realidade a detecção de um *sintoma*, uma parte fenomênica de uma estrutura muito mais ampla: o desinteresse geral vivenciado na escola pelas ações de planejamento, discussão e resolutividade das questões educacionais e escolares de maneira participativa, comunitária, co-responsável e emancipatória. Para nossa pesquisa o desinteresse não é uma causa, mas uma consequência de práticas e culturas vivenciais e administrativas de natureza tradicional e conservadora.

Esse desinteresse se manifesta em diferentes intensidades e formas nos diversos núcleos ou segmentos componentes da vida escolar. Em alguns se expressa como omissão, falta de

empenho, rejeição prática de propostas de mudança, neofobia generalizada, cultivo do útil rápido e repetitivo, descompromisso com a formação e costumes de não participação. Em outros se expressa como manutenção de práticas e ritos excludentes, dificuldades de trabalho coletivo, aversão a práticas cooperadas e vivências transparentes. Em outros ainda prevalece o utilitarismo, o pragmatismo imediatista, o servilismo e o clientelismo. A nosso ver todas essas afecções são partes e formas da mesma cultura separatista, fragmentária e individualizante que prevalece na escola.

Esses sentimentos todos foram identificados por nós na escola, numa primeira observação de todas as atitudes e expressões culturais organizacionais. Tais manifestações comprometiam seriamente a dinâmica funcional da escola e, mais do que tudo, marcavam retrocessos e determinavam o subdesenvolvimento das relações institucionais e até das relações pessoais de modo que não se apresentavam de maneira transparente, propositiva, saudável e humanizada.

A partir das considerações desses sintomas perguntamos: Por que, quais seriam as razões e causas desse paradoxo, pois ao mesmo tempo em que na escola se multiplicam discursos sobre participação, inclusão, cooperação, multiculturalismo, de um lado e, exatamente na outra ponta da realidade, solidificam-se práticas disciplinares normativas, atitudes de vigilância e competição, reproduzem-se procedimentos de classificação e reproduz-se a meritocracia? Seria possível supor que os professores estariam alijados do movimento progressista que se instaurou na sociedade brasileira, amadurecendo-se na resistência à ditadura militar, depois ao avassalador processo neoliberal? Seria ainda possível dizer que a escola não pode ser transformada, que sua natureza é mesmo meramente reprodutiva das idéias dominantes?

Foram estas as grandes questões que pautaram nossas motivações reflexivas e problematizaram nossa vivência institucional e escolar. Essas perguntas foram a base real de nossos questionamentos profissionais e depois se constituíram em elementos de nossa problematização da pesquisa. Da realidade à investigação, para que as fontes pudessem lançar luz à própria realidade Trata-se de uma forma de investigar o mundo da realidade em uma atitude de síntese, a partir da prática para a teoria e desta retornando à prática. Isso não se traduz num mero ajuste ou numa opção eclética ou de sincretismo, mas sim numa determinação de natureza histórico-crítica ou crítico-dialética, isto é, ver as coisas a partir de sua configuração real, histórica, mutável e dinâmica.

b) *Objetivos*

Como nosso trabalho derivou da realidade de nossa atuação pedagógica os objetivos que consideramos decorrentes dessa mesma realidade circunscreviam-se à busca de transformar essa cultura conservadora e desumanizada na direção de gerar práticas participativas que proporcionassem a todos os grupos atuantes na vida escolar uma nova atitude e identidade em sua ação.

Resumindo, nosso objetivo era o de desencadear um processo reflexivo que resultasse numa mudança de atitude de todos os agentes envolvidos na escola, de uma prática de cima para baixo criar sensibilização e condições de estabelecer parâmetros para o planejamento, gestão e vivência da natureza da escola de maneira dialógica, circular, cooperativa e co-responsável. Por todo esse conjunto de mudanças possíveis definimos o conceito de emancipatório, o que produz emancipação, o que leva à prática como expressão da autonomia, da ação coletiva e participativa. Podemos definir esses objetivos como específicos de nossa realidade escolar: gerar diretrizes para uma real transformação da cultura organizacional escolar, mudar as práticas escolares.

Mas esses objetivos não podem estar separados de uma realidade anterior e mais ampla, que configura os bastidores da própria escola: a tradição política e pedagógica que determinou a identidade de nossa instituição. Não se trata de um problema da EMEF Carlos de Carvalho Vieira Braga, mas a nossa escola por assim dizer, somente reflete uma tradição pedagógica e administrativa ou política de alguns séculos.

FREIRE (1996) nos alerta para essa contraditória atitude ao afirmar:

Não estamos realmente emprestando sentido messiânico à escola. Estamos, sim, afirmando e reclamando o seu papel democratizador. Papel que a fará autêntica dentro das condições culturais da nossa atualidade. O que a faz, entre outros aspectos, desatualizada, ineficiente e inorgânica, é a sua insistência em ser bacharelescamente antidemocrática, numa fase eminentemente democrática de nos história. A sua inadequacidade, a sua inoperosidade estão, sobretudo em que, oca e decorativa, ela vem renunciando a uma fundamental tarefa que as sociedades democráticas modernas ou em processo de democratização apontam às suas escolas – a da criação de atitudes, a da mudança de atitudes no sentido da democracia. A de “criar o caráter democrático”, diz Johnson (1956:1). (...) Mantendo-se propedêutica e superposta à sua comunidade, ausente por isso mesmo de sua realidade, ela é e vem sendo uma instituição dolorosamente perdida no tempo e no espaço. (P. 97)

Desse modo definimos como objetivo geral estudar as matrizes pedagógicas e políticas que prevalece na escola de modo a superá-las por propostas oriundas na recente apropriação do pensamento e teoria construtivista, já definidas as possibilidades plurais desse conceito. Melhor

dizendo, nossos objetivos gerais pretendiam estudar a tradição pedagógica e escolar construtivista para dela derivar grandes linhas igualmente progressistas para a organização da vida institucional e educacional da escola fundamental. Já que buscávamos a delimitação do universo da pesquisa não nos causou dificuldade olhar a realidade onde atuávamos como profissionais da educação. Todavia, tivemos sempre o cuidado de não buscar controlar o definir o rumo das atividades, mas sim de participar de suas tendências e linhas.

c) *Procedimentos*

O processo de pesquisa é sempre uma tarefa exigente, sobretudo no campo da gestão da escola. A cultura dominante, herança de séculos, deposita seu peso sobre a dinamicidade dos meios de vida e ação dos docentes e agentes educacionais, condicionando as condutas, diminuindo as convicções, podando os idealismos e impondo sua tenaz urdidura autoritária e burocrática. Foi essa a primeira impressão que tivemos de nossa escola e de nossa função. As pessoas pareciam nos olhar como a representação da norma, da lei e do estado, acima das contradições reais da vida. Nosso papel esperado era o de controle, premiação, vigilância e superposição disciplinar. O que pretendemos, desde o início, era superar essa determinação.

A escola conta com suficiente atendimento e atenção do poder municipal. Os próprios são amplos e bem conservados, as salas são confortáveis e o espaço livre é abundante. Os professores são na sua maioria concursados e comprovam predominantemente a formação universitária. Há uma coordenação eficiente, os funcionários cumprem regularmente com suas finalidades e disposições. O bairro também é relativamente tranquilo, ainda que seja da periferia de Valinhos. A clientela da escola é predominantemente de filhos de operários e trabalhadores na área primária e secundária. Há ainda filhos de sitiantes e caseiros que vivem na reduzida zona rural do bairro Pinheiros. No capítulo III estabelecemos uma caracterização sócio-econômica do bairro.

Recebemos da Secretaria da Educação um roteiro² e orientações e procedimentos para desencadear o processo de debate em vista da produção do PPP³ de nossa escola. A supervisora sempre orientava como deveria ser estruturado esse documento, este roteiro era padrão para todas as escolas do Município, cabia a cada escola construí-lo de acordo com a realidade de sua clientela, sem deixar de considerar a proposta pedagógica do município, a grade curricular obrigatória para os ciclos, o espaço físico escolar, a formação dos profissionais envolvidos, e

² O Roteiro encontra-se documentado no Anexo III.

³ A nomenclatura oficial define esse processo de planejamento institucional como Projeto Político-Pedagógico. No transcorrer dessa dissertação usaremos a sigla PPP para facilitar a apreensão imediata da questão nuclear da pesquisa.

principalmente a determinação de garantir a diretriz maior que nos levou a fazer essa pesquisa: a vontade de garantir e promover plenamente a formação da criança, ou ainda as questões de como poderíamos superar ou reinventar um espaço escolar mais atraente, mais interessante, mais lúdico, ético e estético, para este novo aluno. As experiências dos últimos anos nos mostraram que, se continuássemos com as mesmas “repetições”, caminharíamos cada vez mais para o mesmo sentimento de fracasso, ou seja, para a continuidade do desânimo dos professores, a manutenção do desinteresse dos alunos e a sensação de impotência da coordenação e direção.

Mas como encaminhar um projeto pedagógico que pudesse constituir uma base de participação tão marcante que todos se sentissem donos e sujeitos dessa epopéia? Como superar o imediatismo e o clientelismo, o populismo e o comodismo? E como organizar propostas e gerir o conjunto de interesses tão distantes como os dos professores, mais corporativistas, com o dos funcionários e da comunidade? Onde encontrar a ponte para que todos pudessem olhar no outro, assumir seu lugar e respeitar os demais espaços? Essas eram perguntas iniciais que povoavam nossa cabeça, às vezes o medo tomava conta do coração, seria prudente desencadear um processo assim tão novo, sem mediações de controle, sem saber onde poderíamos chegar? Com todas essas dúvidas fomos amadurecendo as idéias-chaves e ordenando os procedimentos diários. Até que ficamos plenamente entusiasmadas com a exigência da secretaria de desencadear um processo de produção do PPP de maneira participativa; essa escolha veio a calhar e arregaçamos a mangas na estrada do improvável, do possível, do necessário e desejável para nossas vidas e nossa escola.

Em primeiro lugar vamos falar dos *professores*, eles são a parte principal do núcleo fundamental da escola. Chamamos todos os professores em uma primeira reunião, a recepção deles foi predominantemente positiva, todos parecem ter sido sensibilizados a produzir de uma maneira nova o planejamento das atividades e definição das finalidades da escola. Essa primeira reunião foi um pouco de surpresa e mútua observação. Os professores, herdeiros de uma tradição autoritária quase sempre tendem a desconfiar de quase todas as propostas administrativas. Alguns diziam: “*outra vez vamos fazer um documento para ficar na gaveta, a gente perde um tempo precioso para fazer esse documento e quase sempre não temos tempo e nem autonomia para executá-lo*”⁴. Essa reunião foi seguida de outras reuniões que duraram mais ou menos 08 meses; muitas vezes os professores reivindicavam coisas que viriam unicamente beneficiá-los em dimensões ou tópicos estritamente particulares, a saber, melhores armários, pintura da lousa,

⁴ Depoimento colhido em 10/03/2006 pela pesquisadora.

professores auxiliares de sala, a sala melhor situada, professor na sala de informática, melhores salários, entre outros. Por outro lado, ainda que de maneira pouco elaborada, visível a preocupação de cada um com a formação e o bem estar de seus alunos tanto na parte pedagógica, quanto na parte ética e estética.

Ainda encontramos muitas luzes no ideal de FREIRE (2001), muitas vezes esquecido em nossa tradição pedagógica e acadêmica:

Entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposição mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. Hábitos de colaboração. Aspecto estes já afirmados várias vezes por nós e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia, neste país, precisa ser realçada. Aspecto importante de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem autênticos dentro da moldura do Estado-nação em que vivemos, da forma democrática de governo, resta-nos, então, aproveitando as condições do novo clima cultural, eminentemente propícias à democratização, apelar para a educação como ação social, através de que incorporemos ao brasileiro estes hábitos. (P. 86)

A atuação da direção sempre consistia em combater certos argumentos, da natureza pessimista ou cética, e estimular a possibilidade de um novo jeito de pensar a escola e a educação.

Nosso ponto de partida para a construção do PPP foi o roteiro sugerido pela Secretaria, já mencionado. A cada encontro íamos discutindo cada tópico apresentado no roteiro. De maneira geral constatamos que para levantar os problemas é muito fácil, mas encontrar soluções é um tanto mais exigente. Houve momentos que se alternavam entre conflitos e protestos e outros que nos proporcionavam uma profusão de idéias, chamavam ao comprometimento, despertavam o interesse, propunham a solidariedade. Para cada problema que se levantava nos nossos encontros, recorríamos a textos, a relatos de experiências vividas e à análise de documentos institucionais e legais. Eram momentos de enriquecimento e sensibilização coletiva.

Mesmo reconhecendo as contradições que existem como herança histórica e política observávamos uma nova esperança nos diversos autores e atores desse movimento, com os limites e conflitos que marcam todo processo inovador.

Os mesmos autores que nos tem orientado na análise do impacto das mudanças recentes na educação, NENEVÉ e REBELLO DE SOUZA (2006) nos ajudam a reconhecer o tamanho de nossa crise e suas causas:

Observamos, portanto, o aprofundamento da alienação do trabalho docente, a desvalorização da crítica, a imposição de uma pedagogia de “consenso”, de maneira a individualizar o fracasso, como algo de responsabilidade apenas do docente ou do aluno ou ainda de sua família. Nessa perspectiva educacional, o coletivo é apresentado pelas diretrizes políticas que devem ser seguidas e implementadas no interior de uma escola com pouquíssimas modificações nas suas precárias condições, cujo início data da década de 1980 com a expansão de vagas sem expansão do orçamento para tanto. (...) Consideremos que os professores demonstram com muitas de suas análises e críticas, ou com o adoecimento e o sofrimento muitas das contradições presentes nas políticas públicas, sem que consigam de fato canalizar estas críticas para ações coletivas de enfrentamento das dificuldades. Observamos em suas discussões que não mais encontram no movimento sindical, na organização social os canais de organização e de reivindicação. Como reconstruir esses canais de organização é um dos grandes desafios desse momento histórico e político, sob pena do aprofundamento das dificuldades vividas, hoje em dia, intensamente. (P. 82)

Num segundo momento convocamos a *comunidade* a participar do PPP. Encaminhado uma carta acompanhada de um questionário para que os pais respondessem a amiúde, nessa carta a escola informava a importância e o objetivo de se construir este documento e qual era a participação dos mesmos. Fizemos algumas reuniões para os pais, com textos de sensibilização e importância de participarem dessas reuniões, sempre feitas durante o dia, ou aos sábados conduzidas pela diretora ou pela coordenação. No questionário⁵ enviado solicitamos que os pais nos respondessem algumas perguntas tais como: Renda familiar, grau de instrução, o número de pessoas na família, religião, profissão, importância dos estudos, o que espera da escola, o que acha da escola (físico, materiais, métodos, professores, direção, merenda, entre outros.), se participam ou não da vida escolar de seus filhos, se participam das atividades propostas, do conselho, da APM; enfim, todas as perguntas pertinentes à escola/comunidade procuramos recolher com maior número de dados possíveis. Recolhemos os questionários que nos foram devolvidos. De 412 questionários enviados tivemos um retorno de 398, o que configura a participação de um universo de 96,6 % de pais, alguns totalmente preenchidos outros parcialmente.

Fizemos um levantamento das respostas, e tabulamos as principais questões promovendo encontros sobre cada um dos itens tipologicamente organizados: segurança, participação,

merenda, a expectativa que tinham sobre a escola e sobre a formação de seus filhos, como viam a questão dos professores substitutos, esses foram os principais temas emersos no debate. Essas questões destacadas deram origem a encontros específicos onde se debatia cada tema, apresentavam-se propostas de superação e metas objetivas. A maior parte das reivindicações dos pais era com relação ao bem estar institucional de seus filhos, cuidado assistência e segurança.

Em terceiro lugar fomos dialogar com os *funcionários* da escola. Suas reivindicações eram mais de natureza trabalhista, com algumas interfaces educacionais. Fizemos reuniões com a seguinte pauta: horário, funcionamento, preocupação com as crianças, o devido cumprimento das funções, o caráter educacional da ação dos funcionários, responsabilidade, autonomia, foram estes os temas principais. Os primeiros resultados dessas reuniões foram muito positivos e o conjunto de funcionários sempre destacava a novidade de serem chamados a participarem do PPP. Parecia que somente essa dimensão já era uma valorização do trabalho deles.

Ao final debatemos os seguintes pontos: o papel pedagógico da ação do funcionário, o compromisso com a escola, as obrigações funcionais e pessoais, as responsabilidades, a construção de mecanismos de participação e a autonomia de cada pessoa e função.

O balanço que fazemos da ação dos funcionários é muito positivo, o PPP foi um elemento dinamizador de algumas curiosas descobertas: funcionários dedicados, a co-responsabilidade da comunidade para com a escola, os funcionários que moram no bairro como agentes de educação social para o respeito às finalidades da escola, entre outros.

Queremos deixar registradas aqui as constatações de que não foi fácil chegar a um consenso sobre todos os problemas levantados, em diferentes universos de interesses e ações institucionalizadas na escola. Houve muitas tentativas desafiadoras de mudanças e muitos acertos e entusiasmos, mas também houve muitas frustrações. Várias técnicas motivacionais foram usadas para que pudéssemos recolher o maior número possível de contribuições dos diversos segmentos, algumas deram excelentes resultados, outras nem tanto.

⁵ O Questionário faz parte do Anexo IV.

O que constatamos, numa primeira interpretação desse processo de participação coletiva, é que estamos todos ainda impregnados da cultura organizacional tradicional, herança de marcos históricos e dispositivos políticos dominantes, voltados para a *disciplinarização* e formalização autoritária da educação e da escola. A certeza que temos é que a experiência que tivemos com a produção desse documento é sem dúvida ímpar, porque foi fruto de cada pessoa envolvida a partir de suas experiências, com plena liberdade de expressão. Ao final pudemos compreender melhor o que significa um PPP para uma escola, a partir do velho pudemos reinventar, ou construir, o possível, o necessário e o novo.

CAPÍTULO IV

AVANÇOS E PERSPECTIVAS NA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: O Projeto Político-Pedagógico da EMEF

Carlos Carvalho Vieira Braga.

Oxalá o projeto político pedagógico, em cada escola, possa ajudar os educadores a encherem-se de entusiasmo pelo trabalho e a colocarem-se a serviço da construção de uma sociedade solidária, pois, como diz Eduardo GALEANO, (...) “é preferível ter a alma machucada pelo esforço da busca do que ter a alma em paz por ter desistido de buscar”. Neto, Elydio (1999, p. 85)

O capítulo que ora iniciamos pretende descrever, analisar e interpretar o processo de construção institucional coletiva do Projeto Político Pedagógico da EMEF Carlos de Carvalho Vieira Braga, escola da rede municipal de ensino de Valinhos-SP. Trabalhamos nessa escola desde 2001, na função de diretora de unidade escolar, ingressando por concurso público. Essa foi a escola que escolhemos para implementar diretrizes de natureza construtivista no processo de planejamento, gestão e administração institucional. Pareceu-nos que o meio mais propício, além das intervenções próprias do dia-a-dia, nas funções próprias de direção, seria a partir da necessidade institucional de construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico da Escola, determinado por força das disposições legais sistêmicas municipais.

O que entender por Projeto Político Pedagógico? Qual seria a dimensão e força desse conceito e termo? Foi uma das primeiras tarefas que tivemos que realizar no conjunto da escola, socializar os conceitos e termos para promover o diálogo e a participação de todos.

NETO (1999) assim auxiliaria nossa reconstituição terminológica:

Começemos pela nomenclatura. De acordo com diferentes autores e escolas encontraremos nomes diferentes, mas que enfim referem-se à mesma proposta de organização. Assim, Danilo GANDIN prefere a terminologia **Projeto Educativo**; Terezinha Azeredo RIOS utiliza a expressão **Projeto Pedagógico**; os documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, à época da Escola Padrão, falavam em **Plano Diretor** e, atualmente, utilizam a expressão **Projeto de Escola** ou **Proposta Pedagógica** e ainda outros autores preferem a expressão **Projeto Político Pedagógico**, ou **Proposta Educacional**, ou somente **Planejamento**. Vamos optar aqui pela expressão **Projeto Político-Pedagógico** por entender que ela ressalta a dimensão organizativa coletiva, seja dentro da escola, seja no âmbito mais amplo da própria sociedade, por isso **político**; tal organização nunca poderá perder, no entanto, seu fim expressamente educacional, por isso pedagógico. (p. 82)

Mas não ficamos somente nesse autor. AGUILAR (2006) assim define a novidade do projeto político pedagógico como instrumento de ação política e escolar e não mera estrutura burocrática de registro das atividades formais, num espírito tecnicista ou alienado:

Mas há que se pensar na existência de canais e espaços de trabalho institucionais através dos quais é possível desenvolver estratégias para a superação de limites. O Projeto Pedagógico da escola se constitui um desses espaços desde que, em primeiro lugar, seja elaborado tendo como base sua relação com a estrutura e com a conjuntura da sociedade onde se insere. Com relação à estrutura, o Projeto Pedagógico deve responder a pergunta: quer indivíduos estamos formando para viver nesta realidade? A realidade, é claro, esta calcada nos condicionamentos econômicos e políticos que a determinam. A leitura conjugal deve contemplar, entre outros, o desemprego, a exclusão social a desvalorização do trabalho, a ausência do Estado nas Políticas sociais, as enormes desigualdades na distribuição de renda, a falta de recursos materiais e profissionais para gerir a educação. Em segundo lugar, o Projeto Pedagógico tem a dimensão ético-valorativa como essencial e indispensável para a formação da cidadania. Tal dimensão implica pensar na existência de esferas individuais, particulares e privadas que constroem determinada escala de valores que se agregam ao conjunto de comunidade educacional com poucas chances de articulação e conciliação. Implica, também, a resposta à pergunta: que valores deveriam constituir-se como valores-guia para a construção e valorização do Projeto Pedagógico? Alguns valores podem ser citados como aqueles da ética cidadã: a tolerância radical, a valentia cívica, a solidariedade, a justiça e a prudência. (P. 54)

Com essas premissas buscamos a mediação da oportunidade de produzir o PPP da Escola como forma de estabelecer as bases de novos valores e nova cultura política em nossa escola municipal.

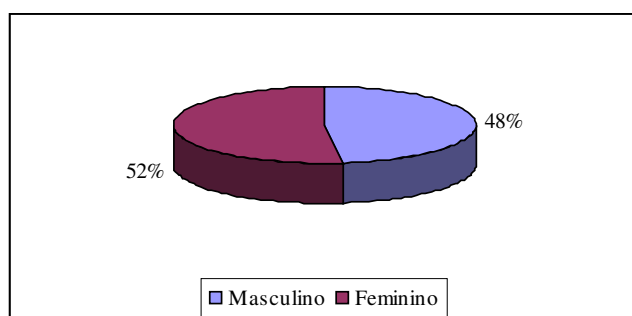
A Escola está instalada em prédio próprio da Prefeitura Municipal. As instalações da escola são amplas e bem construídas, com muito espaço e salas adequadas e grandes, bem equipadas. São ao todo oito salas de aulas, uma videoteca, uma biblioteca, uma sala de informática, bem como há um amplo palco usado para atividades sociais e culturais e uma quadra esportiva, ainda que não coberta e já um tanto desgastada pelo uso e pelo tempo. A escola conta ainda com dois pátios cobertos, onde são realizadas atividades recreativas, algumas aulas de educação física e onde ainda é servida a merenda escolar. Há um conjunto de salas anexas às salas de aulas, onde fica a parte administrativa da Escola (Diretoria, Secretaria, Sala dos Professores).

A escola integra o programa de atendimento odontológico municipal e, por isso, foi equipada por uma sala de atendimento odontológico. Conta ainda com uma sala de almoxarifado, uma cozinha, uma dispensa, uma sala de jogos e um estacionamento improvisado na área livre que a circunda. De maneira geral considera-se que a disposição espacial e geográfica da escola é excelente, em vista da qualidade dos espaços e das construções.

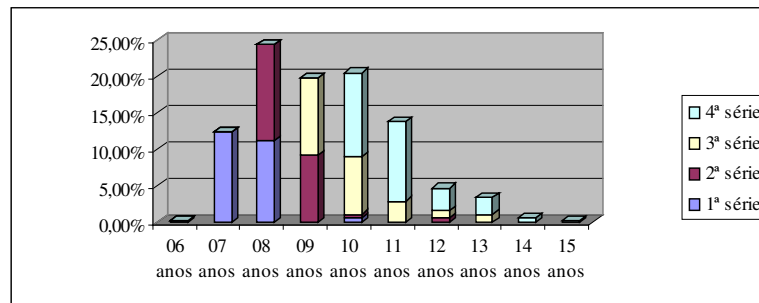
O bairro que circunda a escola chama-se Jardim Pinheiros, que é o bairro de base da escola, embora a mesma atenda outras crianças de bairros próximos. O PPP assim descreve e identifica sócio e economicamente a comunidade escolar:

A comunidade está participando ativamente das atividades propostas pela escola, o que motiva ainda mais o trabalho dos professores, funcionários e alunos. A comunidade é formada por pais alfabetizados, a maioria de religião católica e evangélica compondo uma família nuclear de 4/5 pessoas com renda aproximada de 04 salários mínimos. A maioria tem ocupação de prestadores de serviços, formais e informais, tais como pintores, empregadas domésticas, diaristas, lavradores, caseiros, etc. De acordo com a tabulação de um questionário enviado à comunidade, pela Escola, pudemos constatar o seguinte:

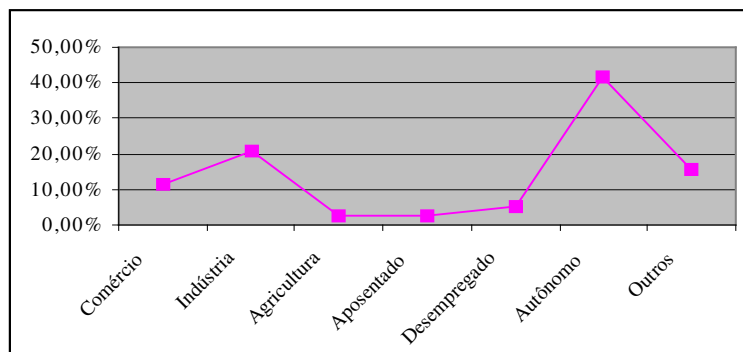
CORPO DISCENTE



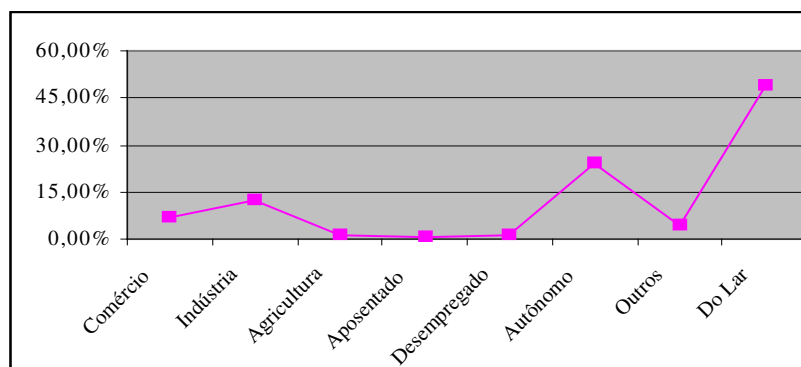
FAIXA ETÁRIA



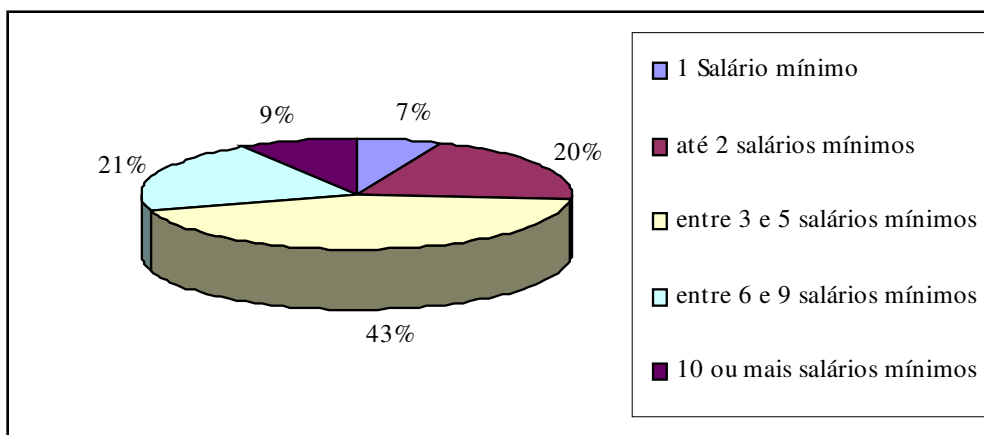
PROFISSÃO DO PAI



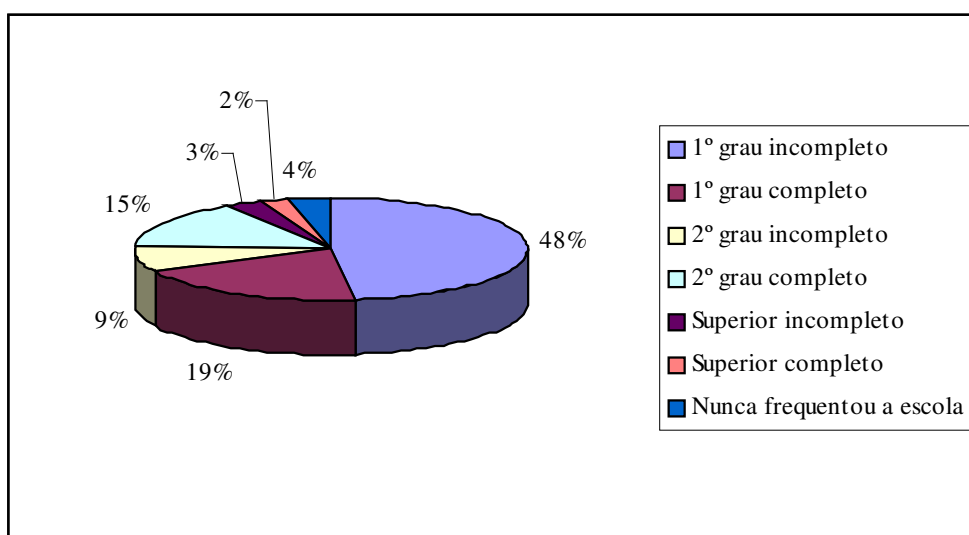
PROFISSÃO DA MÃE



RENDA MENSAL FAMILIAR



NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS



Considerar a realidade do bairro, as atividades de trabalho de seus pais, a renda da família e os dados sociais e econômicos parecem ser os elementos que constituem a premissa fundamental de um planejamento de ensino a atuação escolar.

O que pudemos constatar, e que se tornou uma referência fundamental para todas as discussões e planejamentos de atividades, foi a dramática realidade de que um significativo número de pais de nossas crianças nunca tenha frequentado a escola. Tal realidade constitui um dado cultural importante para o manejo das formas de inserir e ordenar a função e significado da escola para nossas crianças.

O trabalho e a escolarização dos pais passaram a ser elementos de leitura de nossa comunidade, o que acrescentou qualidade e realidade a nossos propósitos e finalidades de atuação.

Nessa direção, estamos embasados no pensamento de TONET (2006) que afirma:

Na esteira de Marx, definimos o trabalho como a única categoria que faz mediação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, nenhuma outra atividade humana é trabalho. No entanto, essa transformação da natureza é, sempre, uma atividade de caráter social (ainda quando seja realizada por um indivíduo singular). Por ser social implica, necessariamente, a linguagem e a educação. Apropriar-se do patrimônio genérico – conhecimentos, habilidades, valores – é condição imprescindível para que o indivíduo singular possa transformar em membro efetivo do gênero humano. Essa é a tarefa essencial da educação. Neste sentido, formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários à sua plena realização. Isso mostra, claramente, que a formação humana implica uma relação entre subjetividade e objetividade, ou seja, uma determinação recíproca entre o que está fora e o que está dentro do ser humano. Não é preciso dizer que o próprio patrimônio genérico é sempre histórica e socialmente datado. Em decorrência disso, a formação integral do indivíduo, e mais ainda quando se trata de todos os indivíduos, implica, necessariamente, um mundo objetivo que permita a todos ter acesso pleno aos bens materiais e espirituais, o que equivale a dizer, um mundo onde não haja desigualdades sociais, onde não haja exploração do homem pelo homem. (P. 29)

Por ocasião da produção e sistematização do PPP já tínhamos algumas diretrizes amadurecidas. Ali discoríamos que a recuperação da trajetória histórica do processo de produção e realização do projeto político pedagógico da escola constitui uma primeira consciência dos esforços e desafios projetados e das mudanças e desvios naturalmente ocorridos. Não temos uma consciência determinista, que venha a supor que as ações devam ser cristalinamente planejadas e depois rigorosamente executadas. Não se trata de uma relação tão linear, mas sim de uma disposição política coletiva que tanto realiza ou impulsiona as ações quanto sofre também limites e percalços da própria realidade. Dessa contradição decorre a necessidade de constantes revisões, ajustes e consolidações, no conjunto geral do PPP.

BRYAN (2006) nos previne do caráter dualista e ardiloso das reformas, quando não analisadas à luz de uma teoria crítica, contrapondo-a à tradição autoritária. Não se trata de substituir aleatória e exclusivamente uma pela outra, mas considerar suas intrincadas interdependências:

A estrutura organizacional em vigor na maioria das instituições não propicia condições adequadas às práticas democráticas. Elas são decorrências de modelos de administração autoritários, tanto na sua forma tradicional, piramidal, como nas formas “pós-modernas” decorrentes de reengenharias organizacionais que diminuem os níveis hierárquicos para apenas aperfeiçoar os mecanismos de controle. Uma nova configuração organizacional, para ser conseqüente, deve ser ela mesma produto da prática democrática de modo a conjugar, como produtos, a qualidade do trabalho a ser realizado, a satisfação pessoal dos agentes envolvidos e as seis propostas que o genial pensador, Ítalo Calvino, preconizava para o tempo em que vivemos: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência (Ítalo Calvino – Seis propostas para o próximo milênio. Companhia das Letras, São Paulo, 1990). (P. 51)⁶

O projeto político pedagógico primordial desta U.E. foi elaborado no início de 1999, para um período determinado de 02 anos, com avaliações previstas a cada 6 meses até o final do seu período de vigência. A primeira revisão e atualização do referido Projeto foi efetivada tendo em vista o biênio 2002 e 2003. Ao final desse período procedemos a uma avaliação geral das diretrizes apresentadas, aferindo as metas e tarefas planejadas, de modo a produzir um balanço geral do alcance desse instrumento na vida da escola. Foi quando produzimos um segundo ajuste prevendo ações e metas para o biênio 2004/2005. Voltamos, nessa ocasião, ao PPP procurando avaliar as metas e perspectivas do biênio findado extraíndo novas coordenadas para os próximos dois anos, que se constituem precisamente nas diretrizes da atual pesquisa construtivista.

A trajetória recente da escola mostra o quanto foi importante a produção de metas, diretrizes e objetivos e a busca e disposição de meios para atingi-los, no presente instrumento acadêmico. Hoje podemos avaliar o crescimento institucional, comunitário e acadêmico da escola, em grande parte conquistados pela tenacidade de seus partícipes e pela grandeza de seus propósitos. A pesquisa que empreendemos busca articular as diferentes culturas e interesses que se condensaram nesse processo.

⁶ A indicação de páginas refere-se ao texto de BRYAN, N. e não ao de CALVINO, I citado pelo autor.

O documento institucional da Escola, o PPP, assim expressa sua identidade e objetivo:

O Projeto Político Pedagógico de uma escola pretende ser um horizonte de desafios, um espaço de avaliação e um instrumento de participação de toda a comunidade escolar e social que integra a escola. Após análise da realidade da escola e da comunidade, procuramos concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem, a fim de atender as necessidades dessa comunidade escolar, fazendo cumprir o que visa a Lei Federal n.º 9394/96 (LDB) que determina que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto é objetivo primordial desta Unidade Escolar, promover ao educando a conquista da autonomia, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de transformar o meio em que vive. Para o biênio 2006/2007 pretendemos manter e ampliar estas diretrizes, além de incorporar dois eixos suplementares de inspiração pedagógica: a plena valorização da criança e a incorporação de dispositivos que promovam a cultura da inclusão. O Projeto Político Pedagógico por ser um plano flexível, sistematizado e dinâmico, pretende ter caráter participativo, envolvendo toda comunidade escolar. Desde a etapa de produção do núcleo básico do respectivo projeto, passando pelas revisões programáticas bienais, até o presente momento, a questão da participação e da responsabilização coletiva da escola pelo seu planejamento foi a tese guia de nossas ações e iniciativas. Nessa perspectiva, a escola se propõe a seguir a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – Valinhos, sem deixar de lado o planejamento participativo; sendo todos autores e sujeitos de uma política que privilegia o debate, a reflexão, o estudo, visando uma gestão democrática da escola. Trata-se de buscar articular as finalidades institucionais e sociais da escola com os horizontes democráticos e participativos da sociedade, integrando-os na dinâmica do trabalho pedagógico e na perspectiva da produção e sistematização das culturas vivenciais e históricas da comunidade que a integra. Pretendemos projetar a dialética dos objetivos sociais e do trabalho articulados aos fins e meios da educação escolar formal.

Essas disposições já são os retratos das vivências e questionamentos, embates e proposições empreendidas no transcorrer de nossa pesquisa. Temos como premissa a proposição de que a ampliação da democracia somente será conquistada se pudermos fazer avançar o processo participativo nas instâncias de decisão das questões escolares. Sobre essa premissa, a partir das referências que assimilamos na perspectiva de um paradigma construtivista de gestão e administração escolar, produzimos nosso próprio projeto de atuação institucional.

Nossa primeira experiência de participação e coordenação de um projeto político pedagógico escolar deu-se entre o biênio 2004 e 2005. Nos anos anteriores tínhamos apresentado adendos e correções formais de um documento orientador das atividades, mas não tínhamos nenhuma experiência de liderança em processos dessa natureza. A efetiva construção de um PPP participativo, com os limites e pertinências próprias de uma unidade educacional que somente

congrega séries iniciais do ensino fundamental consolidou-se nessa integração entre as intenções de nossa pesquisa e a função de coordenação do mesmo processo da escola. O destaque da participação da comunidade e legitimação das iniciativas institucionais da escola aconteceu no amplo processo de consulta e inserção de representantes dos diversos segmentos ocorridos em 2005.

Descrevemos nossas intenções, agora homologadas no PPP da Escola, depois de cotejar com os demais segmentos escolares todos os tópicos e metas estabelecidas para nossa função. Prevaleceram as teses de natureza participativa e a preocupação em constituir um ambiente de franqueza, confiança e resolução dos problemas. Pudemos desenvolver diretrizes e metas para a integração da Escola ao sistema municipal de educação, firmando sua identidade pública e sua pertinência municipal; definimos eixos para a relação com a comunidade, buscando abrir espaços e mediações institucionais dialógicas, estabelecemos formas para a produção de uma articulação pedagógica da escola, metas de administração e gestão dos trabalhos burocráticos e docentes.

Definimos ainda elementos e pautas para a atuação da APM e as formas de encaminhamentos de eventuais problemas do cotidiano e da vida regular da escola. Tais diretrizes podem ser encontradas plenamente no ANEXO II do PPP, incorporadas ao presente texto dissertativo.

Retomamos a consideração fundamental de nossa prática política e pedagógica: o trabalho pedagógico é uma ação coletiva e participativa. Todos os participantes da comunidade escolar têm deveres, obrigações e prerrogativas para realizar as finalidades institucionais da educação e da escola. O planejamento pedagógico, nascido das diretrizes legais e políticas derivadas das determinações da educação nacional, estadual e municipal, confrontado com os interesses e direitos da comunidade, traduz-se numa proposta educacional e pedagógica a ser construída por todos. Dirigir uma unidade educacional dessa natureza constitui-se numa tarefa de inúmeros desafios e relevantes cuidados. Há diretrizes políticas, coordenadas pedagógicas e preceitos legais que circunscrevem nossa ação. A estes dispositivos acrescentamos nossas convicções e características de natureza pessoal e profissional. No cumprimento de nossa função, como Diretora de escola, cabe primeiramente a tarefa de estimular a participação de todos na formulação e planejamento das ações pedagógicas institucionais da escola, a partir das obrigações singulares e particulares de todos os profissionais envolvidos na mesma. Depois de ter como objetivo estimular e coordenar as amplas participações, temos a função de distribuir as tarefas e obrigações regularmente previstas entre todos de modo a garantir a funcionalidade operacional e política da escola. Por fim, consciente de sua própria obrigação e função, a Direção deve zelar pela correta execução do planejamento produzido, pela harmonia das funções educacionais e escolares, pela relação com a comunidade, pela integração da escola com o sistema educacional municipal e, em último lugar, proceder às avaliações gerais e

pontuais para corrigir eventuais rotas ou desvios padrões produzidos pela realidade e execução planejada da proposta pedagógica escolar. No transcorrer desses anos referentes pudemos imprimir uma identidade participativa na gestão da escola, com a definição de recíprocas responsabilidades entre especialistas e professores, pais e servidores, alunos e equipes de apoio, cada um em sua função e natureza. Para nossa compreensão a democracia se fortalece com o cumprimento rigoroso dos deveres, o que qualifica cada segmento a exigir e vivenciar seus reais e efetivos direitos. Do que registramos de positivo nesses anos destacamos a cultura participativa, a estrita observância das normas regimentais institucionalizadas e a conquista de uma rápida e eficiente resolutividade de conflitos e problemas, próprios de toda atividade humana. (PPP, p. 34)⁷

Buscamos definir sobre bases participativas e reciprocidades políticas as nossas próprias funções e obrigações institucionais. O que entendemos pela perspectiva construtivista se traduz fundamentalmente pela ação cooperativa, pela capacidade de agir e ouvir, pela cultura da diferença e do respeito aos diversos agentes e sujeitos escolares. Essas diretrizes foram as mesmas, consideradas as idiossincrasias, que orientaram os planos de ação da coordenação pedagógica, dos professores, do conjunto de funcionários, da APM e dos pais, a partir de seus representantes mais presentes ou participativos.

O meio mais adequado dessa participação tem sido a atuação nas reuniões e as deliberações ordinárias da APM da EMEF Carlos de Carvalho Vieira Braga. Sobre esses movimentos e processos, demonstrando que a construção coletiva do PPP, entre outros elementos integradores, produziu uma ampla visão da realidade escolar. O conhecimento de todos e a participação conjunta ampliou sobremaneira a atuação da APM e dos demais sujeitos da escola. Parecia que se firmava nossa premissa, a ampliação do processo participativo promove a democratização, a consciência política e a responsabilidade educacional de todos os sujeitos educacionais e escolares.

O PPP assim define esse aquilatamento:

A Escola possui APM e Conselho de Escola, cujos integrantes são eleitos anualmente. Estas auxiliam na gestão da escola, a partir de suas finalidades e pertinências regimentais. (...) Os pais são participantes ativos e sempre estiveram presentes nas atividades propostas com a finalidade de arrecadar fundos para prover as necessidades materiais da escola. Os professores também participam da organização desses eventos.(...) A secretaria é informatizada no aspecto organizacional e estrutural. Ela presta serviços excelentes para a comunidade, tentando solucionar todas as questões que são solicitadas, buscando alternativas em várias instâncias. Salientamos a necessidade de encaminhar aos órgãos competentes solicitações de atualização dos

⁷ O texto na íntegra consta do ANEXO II p 140.

equipamentos operacionais de informática da EMEF, quer desses usados na secretaria quer daqueles utilizados no laboratório de informática. A velocidade das transformações operacionais dos computadores e de seus componentes compromete os serviços e os novos softwares já são incompatíveis com nossos equipamentos. (...) O Regimento Escolar foi devidamente aprovado e homologado produzindo seus efeitos organizacionais próprios, de modo a garantir as prerrogativas, deveres e direitos de todos os participantes da vida escolar. Nesses dois anos, pelo manejo de atividades escolares mais planejadas, o regimento tem sido cada vez mais conhecido e apropriado pela comunidade escolar. (...) O atendimento escolar é plenamente satisfatório e integrado de maneira sistêmica com a rede municipal. (PPP, P. 54)⁸

Mudar a cultura que perdura nas instituições escolares não é uma tarefa fácil nem possível de ser efetivada com um passe de mágica, ou ainda com meras boas intenções. Temos que reconhecer as raízes de nossa formação e buscar inverter as tendências históricas que prevalecem em nossa realidade. As matrizes políticas fornecem as bases fundamentais de compreensão dessas linhas mestras. A tradição econômica e política configuram nossa identidade cultural. Dessa forma, durante o processo de construção do Projeto Político Pedagógico buscamos sensibilizar a todos os agentes com palestras e textos que retratassem nossas raízes culturais. O esforço era de convencer que o autoritarismo não está no outro, nas formas externas, na hierarquia, nos decretos e resoluções, está na cultura, estende-se a cada um de nós e torna-se necessário esse reconhecimento para a superação dessa realidade.

O educador PAULO FREIRE (2001) assim descreve essas marcas culturais:

Centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo, “assistencialização” são manifestações de nossa “inexperiência democrática”, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade. Dos mais fortes. Dos mais presentes. Dos mais perturbadores do ritmo de nossa democratização, outro dado de nossa atualidade, situado mais no hoje desta atualidade. (...) Por isso mesmo é que insistimos tanto, os brasileiros, em termos teóricos, na necessidade da descentralização educativa, sempre estrangulada pelo autoritarismo, que empresta ao centro ou aos centros, força messianicamente salvadora e, assim, protecionista e antidemocrática, e continuamos hipertrofiadamente centralizados. (P. 13)

E ainda mais, implica em definir que para a superação de uma tradição autoritária requer-se um aprendizado democrático, a prática da negociação e do diálogo, a percepção e o respeito às diferenças, a interlocução com o outro como sujeito da mesma prática. Essa talvez seja a novidade de nossa pesquisa, não buscamos um lugar ou uma pessoa como alvo de nossa negação

⁸ O conjunto do texto encontra-se no ANEXO III do presente relatório.

e busca de superação, buscamos reconhecer nossa parcela de autoritarismo e reforçar as diretrizes e mediações para sua superação.

O que pretendemos com a presente pesquisa, além da realização da própria experiência política de desencadear um processo novo de participação institucional e planejamento pedagógico, curricular e organizacional, é produzir o registro dessa possibilidade, a produção de referenciais que demonstrem as inúmeras potencialidades que existem em nossa legislação recente e a necessidade social e escolar de um novo tempo para a educação e a escola, sobretudo no nível e modalidade das séries iniciais.

Despido das onipotências tecnicistas originadas na legislação e na ditadura militar os momentos de planejamento, avaliação e planificação curricular e escolar podem, ao contrário dos propósitos formais, trincheiras vivas de novas práticas e disposições.

O documento do PPP, depois de amplas reuniões de sensibilização e de debate, com a participação de todos os segmentos escolares, definiu assim a vontade de construir uma nova cultura organizacional de nossa escola, ao mesmo tempo em que apresentava os novos projetos que deveriam alavancar essa disposição coletiva:

Entendemos por “cultura” da escola o conjunto de disposições, pedagógicas, políticas, institucionais e sociais vivenciadas pela totalidade dos agentes. Podemos afirmar que a cultura que prevalece em nossa escola é marcada pela participação, pelo envolvimento e compromisso de todos, pela responsabilidade no exercício das funções e pela alegria e criatividade na realização das finalidades especiais de toda escola de ensino fundamental. Destacaremos os diversos projetos, tanto aqueles derivados das prescrições legais (Município) quanto aqueles referidos aos dispositivos legais oriundos do MEC. Ampliaremos nossas atividades com os temas transversais, buscaremos conscientizar toda comunidade escolar da necessidade de uma cultura que promova a inclusão e o acolhimento de todas as crianças, tanto nas ações próprias do cotidiano escolar quanto em todas as atividades didáticas complementares, nos Estudos do Meio, cinemas e teatros, que são programadas nos diversos planos de cursos das diversas áreas temáticas que compõem o currículo básico de nossa UE. Como ações suplementares buscaremos otimizar as demandas pela reestruturação da Biblioteca, de modo a conquistar um espaço maior e organizá-la, ampliando seu acervo, desde de que possamos contar com um(a) bibliotecário(a), seja por concurso, parcerias com professores e pais voluntários. (...) A integração entre professores acontece, além das oportunidades de praxe, nos horários reservados ao HTPC, entre outras potenciais disposições. Este tempo é utilizado para troca de experiências, estudos de casos e temas afins. Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação tem sido importantes momentos de crescimento pedagógico e convivência solidária. (...) Temos ainda a registrar que a escola passou a desenvolver, no presente ano de 2006, com previsão para a sua manutenção em 2007 o Projeto ECA, que consiste em informar, conscientizar e

esclarecer os docentes, pais, alunos e funcionários, enfim a comunidade em geral das deliberações e prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma a garantir o cumprimento dos preceitos legais e ativar as diversas disposições de cuidado, assistência e tutela das crianças nessa faixa etária. Esse projeto tem sido considerado de fundamental importância no atual momento da comunidade escolar.

Por força das tradições institucionais a escola sempre parece estar muito preocupada com as diretrizes legais. As relações autoritárias tendem a reforçar o legalismo e a ordem hierarquizada das coisas, retirando das pessoas suas possíveis intervenções, criatividade e capacidade de mudança. Percebemos que no conjunto o PPP também reflete essa dependência da legislação e suas inspirações. Nos anos 1996-2001, conforme destacamos no capítulo inicial da presente dissertação, assistimos a um amplo esforço reformador na educação brasileira. Apesar de reconhecermos o caráter dominante dessa reforma, sua identidade neoliberal, há também que se reconhecer ali a presença de muitas bandeiras e lutas da sociedade civil brasileira, em busca da conquista de uma educação democrática. A legislação registra sempre essa ambigüidade.

Assim a descrevem NENEVÉ e REBELLO DE SOUZA (2006):

Portanto, no plano da legislação, os embates promovidos nacional e internacionalmente pelos segmentos sociais mais articulados em torno da construção de um estado democrático possibilitaram avanços no que se refere à relação Educação e Cidadania bastante significativos e, podemos arriscar afirmar, alguns deles nunca antes vistos em uma legislação nacional, de forma a anunciar a necessidade de um Estado mais justo, menos desigual e mais democrático, portanto, um estado mais cidadão. O dever da legislação é, portanto, um norte fundamental para a construção de outros instrumentos que permitam a ampliação dos direitos sociais e individuais, nas mais diversas áreas da sociedade brasileira. (P. 79)

É certo que alguns autores criticam a extrema dependência analítica da legislação e outros ainda defendem que a cultura não-escolar também deveria ser valorizada. Há estudos e posições que defendem a educação não formal e alguns chegam até a afirmar a falência da escola para a produção de consensos sociais possíveis. A maioria de nossos docentes não comunga com essas teses. Por trata-se de uma escola de formação das séries iniciais, quando a criança apropria-se dos dispositivos de alfabetização e letramento, nossa escola define-se pela reorientação emancipatória do saber e cultura escolar, a partir da realidade das crianças e da função transformadora da ação docente e administrativa.

Em nossa escola, vejamos quais foram os objetivos definidos pela comunidade escolar e suas composições, na feitura do PPP em 2006:

Os educadores desta U.E. baseiam-se nas diretrizes institucionais e padrões legais previstos pela legislação para este nível e modalidade de Educação, a saber, a concepção de acesso e de direito da criança à educação fundamental como dever do Estado e da família. Nosso horizonte organizacional é aquele definido pelas diretrizes dos PCNs para organizarem os conteúdos a serem trabalhados, conteúdos estes, adaptados a realidade dos educandos.(...) Além disso, os professores têm um bom relacionamento e desenvolvem um trabalho em conjunto, o que possibilita a continuidade do aprendizado nos níveis subseqüentes.(...) Existe um trabalho que relaciona todos os componentes curriculares, pois a escola tem por objetivo formar um cidadão que saiba se envolver, se relacionar com o todo, não se fragmentando diante das diversas situações da vida. (...) Os recursos existentes na escola são utilizados para que os professores diversifiquem as suas aulas, motivando, ainda mais, a aprendizagem do aluno. Para que uma pessoa saiba utilizar plenamente sua cidadania, ela precisa conhecer seus direitos e deveres. Por isso, a escola construiu suas normas de maneira democrática, proporcionando ao aluno a experiência de viver socialmente, respeitando horários, amigos. Professores, funcionários e todos que estão envolvidos na comunidade escolar e, principalmente, conscientizando-se de que ele pode agir e transformar o meio em que vive. Os currículos apresentados estão atualizados e voltados para a realidade social e econômica dos educandos abordando temas e questões pertinentes ao cotidiano, buscando ampliar a consciência de cada educando de sua condição social e potencialidade humana.

Em tais diretrizes a escola assenta seu projeto pedagógico e busca uma nova forma de organizar o trabalho educacional e escolar. Cada pessoa busca saber sua responsabilidade e sua importância para que a escola possa cumprir as funções para as quais ela existe. Essa foi outra de nossas preocupações, buscar repassar ao conjunto de professores que a finalidade da escola é social, que as crianças e o processo de ensino e aprendizagem, como base para a humanização, é a finalidade maior da escola, todas as demais funções são subsidiárias dessa, a escola existe para que os alunos aprendam, convivam, estejam em processo de aculturação e humanização permanente. Essa é a justificativa histórica da invenção da escola e de sua manutenção e importância social. Dessa maneira, depois de reuniões e debates que buscavam socializar esse consenso, o PPP assim definia os principais objetivos de nossa escola:

A escola tem como objetivo principal atender a comunidade, na formação cultural e no desenvolvimento ético, criando novas oportunidades de relacionamento, igualdade de direitos, formando cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, críticos e participativos na sociedade. Objetivamos, também, o desenvolvimento do potencial intelectual, das aptidões subjetivas, da valorização dos talentos dos alunos. Para tanto é necessário saber ler, escrever, interpretar e raciocinar. Na sociedade em que vivemos a escola pretende

preparar as crianças e adolescentes para a apropriação, como sujeitos, das novas linguagens e formas de comunicações, visando assumir papéis de responsabilidades e de igualdades no meio em que vive. A criação de novas redes de convivências, trocas simbólicas e elevação estética, voltada para a prática da solidariedade, são os horizontes que norteiam as finalidades institucionais da escola. Na avaliação que fizemos de nossa trajetória recente destacamos o depoimento de alguns pais:

“Eu espero que a escola ajude a transformar meu filho em um cidadão de bem (...) que a escola continue a formar crianças boas e sociais, humanas, prestativas e críticas” (depoimentos de pais do Ciclo II – nível 3

Ao buscar alcançar esses objetivos, estaremos oferecendo à comunidade uma Escola de qualidade, quer pela competência técnica e determinação pedagógica, quer pela gestão democrática e participativa que deve orientar o trabalho institucional e curricular da escola.

Esse atendimento não significa retomar as marcas assistencialistas e paternalistas de nossa tradição cultural, que escondem as mesmas disposições próprias do mais terrível autoritarismo, pois não facultam às pessoas o direito de escolher seu caminho, pensar por si, projetar a própria vida.

FREIRE (2001) assim expressa essa duplicidade entre poder e paternalismo:

No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gostos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, tão do gosto nacional, que faz de suas soluções um compromisso à nossa democratização e ao nosso desenvolvimento econômico. Soluções assistencialistas que satisfazem tanto às tendências verticais daqueles que “se proclamam democratas de uma estranha democracia sem povo que a atrapalhe e perturbe” (Menezes, 1956:126).(...) Na verdade, quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo de nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente a nossa democratização, tanto mais obstaremos o desenvolvimento e a democratização. (P. 17)

Enfim, projetamos um caminho e demos alguns passos na direção de alcançar suas metas. Não se trata de uma tarefa fácil, como já dissemos no início e no transcorrer desse trabalho. Há resistências que não esperávamos vindas da aparente normalidade de proposições e mediações autoritárias, há certo comodismo e alguma convicção, ainda que no senso comum, sobre as práticas verticalizadas e impositivas. Mudar as disposições dos professores requer acompanhar um processo longo de sensibilização, reflexão e enfrentamento de todas as contradições. Muitas vezes é preciso ter mais esperanças do que se poderia supor, pois o ambiente geral revela certo desalento.

Ao contabilizarmos o conjunto das aspirações da comunidade escolar, com destaque para a leitura que os professores fazem de sua vida e trabalho, assim poderíamos resumir essa consciência, conforme síntese de NENEVÉ e REBELLO DE SOUZA (2006):

Ao analisarmos os discursos produzidos pelos professores e gestores, há alguns pontos de consenso que consideramos importantes de serem considerados no campo da implementação de políticas públicas em educação: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação de políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; c) a implementação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigida; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal. (P. 81)

Abrir novas sendas, buscar ouvir e aceitar o espaço comum, cumprir bem as finalidades da educação e da escola não parece ser tão simples. Mas, no saldo entre os projetos e a realidade que já conquistamos destaca-se a esperança, ao ver a crianças participando dos projetos, ao perceber a incorporação na escola de mecanismos institucionais de diálogo, ao ver a preocupação com o meio ambiente, com a qualidade humana do trabalho e da convivência, a constatação dessas nesgas de emancipação já fortalece a continuada da caminhada. Não se trata de uma mera adesão às reformas atuais sem reconhecer sua identidade política, seu nítido caráter paternalista e populista, suas articulações consumistas. BRYAN (2006) nos alerta para essa cooptação reformista:

No âmbito das unidades escolares, com a criação de conselhos com caráter deliberativo, a gestão das unidades e dos sistemas educacionais tende a ser realizada com a participação dos professores, funcionários e pais de alunos. As causas dessa tendência à introdução de reformas educacionais que criam mecanismos de participação e de democratização da gestão das escolas e sistemas de ensino, tem sido a crise de legitimidade do Estado centralizador e autoritário e as demandas populares por formas ativas do exercício da cidadania. Entretanto, essa crise de legitimidade do Estado tem também levado a reformas educacionais, em vários países, de cunho neoliberal do ponto de vista econômico e conservador, do ponto de vista político. Este tipo de reforma preconiza a retirada do Estado da área social e a conseqüente privatização das instituições educacionais. (P. 47)

Essa dualidade de encaminhamentos deve ser constantemente revista, de modo a não negar o caráter de avanço de algumas disposições institucionais, mas não capitular aos mecanismos de ajustamento propostos pela maioria dos subprojetos reformistas em curso.

DELVAL (2003) em um artigo memorável denominado *Propuestas para la escuela*, apresenta o conjunto de diretrizes, princípios, conteúdos e práticas de uma *escuela possível*, um dos títulos de uma outra obra sua de destacada originalidade e densidade de esperanças que mereceriam nossa análise e assimilação.

La escuela es una institucion que tiene una función especializada en la que no puede ser sustituida por otras instituciones, aunque se aprenda en muchos lugares y situaciones. No quiere esto decir que en un lejano futuro lejano la escuela no pueda desaparecer, pero por el momento no se ven otras instituciones, que puedan sustituirla. Los principios (...) La educación tiene que ser una **actividad globalizadora**. La escuela debe atender tanto al niño como a las necesidades de la sociedad y ha de tratar de combinar las exigencias de estos dos polos. Debe **contribuir al desarrollo** del niño. Debe entonces partir de los **intereses del niño** y esto tanto en atención al propio niño como a la sociedad. Pero o hay que ver al alumno inserto en un **ambiente**, al que a su vez debe contribuir; esto supone considerarlo como un ser social. El niño tiene que aprender a concebir **el conocimiento** como lo que es, **como una fuerza social** (...) Una **escuela para la democracia**, es decir una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y perfeccionarla, tiene que prestar especial atención a fomentar la autonomía de los alumnos; (...) Essa escuela que sirva para avanzar en la via democrática debe procurar ante todo promover la **autonomía** de los individuos; Hay que partir de **problemas concretos** que son los que interesan al niño; Las actividades escolares deben estar **conectadas con el ambiente social**; Hay que incorporar al alumno a **actividades de utilidad social**; Hay que facilitar la **actividad del niño**; La actividade en la escuela debe **combinar diferentes métodos de trabajo**, encaminados todos ellos a facilitar el análisis de los distintos tipos de realidad.(...) La propia **vida social en la escuela** debe convertirse en un objeto de análisis, pues una microsociedad en la que el alumno está inserto y participa activamente, La **tecnología** puede ser un objeto de estudio de gran valor educativo. La historia del hombre presenta un gran interés cuando se puede ver con una perspectiva suficientemente amplia, cuando se puede hacer una integración de los diferentes factores. Hay que aprender, por supuesto, acerca del lenguaje;(...) Las habilidades; Analizar problemas; Plantear problemas; Resolver problemas; Buscar información relevante; Comunicar; Cooperar. (p.147-151)

Essas premissas e suas disposições estruturais fundamentam a busca de novos paradigmas para a organização da escola. Nessa senda epistemológica, pedagógica e política é que fomos buscar inspiração para a ação de desencadear um processo participativo que levasse à construção coletiva de um novo projeto político e pedagógico para a EMEF Carlos C. V. Braga, escola onde atuamos como diretora de unidade. Nossa intenção consistia em buscar encontrar no construtivismo piagetiano as bases antropológicas e políticas para referendar uma ação administrativa e uma ação pedagógica de natureza cooperativa, participativa e humanizadora.

Numa de suas mais felizes formulações DELVAL (2003) explicita a relação entre a escola e a realidade social, entre o projeto pedagógico de uma instituição escolar e a dinâmica da sociedade e da política. Coerente com os pressupostos piagetianos, a escola e a vida social integradas e intercomunicantes, DELVAL (2002) aponta para alguns problemas sociais e suas correspondentes silhuetas educacionais. Não se trata aqui de uma renovada disposição de messianismo para a escola, nem tampouco de deixar de reconhecer seu papel parcial, ainda que proeminente, na formação ética e política de uma nova geração, na definição de uma cultura e de suas instituições basilares.

Assim expressa: se esse esperançoso autor espanhol:

Los problemas educativos básicos no se circunscriben al ámbito de la escuela, sino que van mucho más allá. Son los problemas de la sociedad en general. Y como no se sabe, o no se quiere, resolver esos problemas de la sociedad en general se pretende que los resuelva la escuela, lo cual resulta a todas luces imposible. Se hace referencia al aumento de la delincuencia juvenil, la falta de valores morales, la adopción de conductas inadecuadas, y se atribuye a la escuela la posibilidad de cambiar eso. Pero la escuela no puede formar individuos predicando valores y formas de comportamiento que están en contradicción o al margen de lo que sucede en la vida social. No se puede predicar la solidaridad cuando no se consigue avanzar en la solución de los problemas de la exclusión social. Sirve de poco predicar la honestidad cuando todos los días los medios de comunicación nos inundan con informaciones sobre casos de corrupción por parte de los responsables políticos que deberían ser un ejemplo en el desempeño de sus funciones. De poco sirve predicar la cooperación con los otros cuando los valores que se refuerzan socialmente son la competitividad, luchar por uno mismo y pisotear a los demás como camino hacia el triunfo económico y social.(...) La escuela puede hacer poco para resolver ese tipo de problemas, excepto enseñar a los alumnos a analizar los problemas, a pensar de una forma crítica, a entender los medios de comunicación y su influencia subliminal, a pensar cómo podría ser un mundo más justo, y a promover una resistencia ante los abusos del poder: En todo esto los profesores tienen que desempeñar un papel fundamental.(p. 262-263)

O que nos impulsiona nesse texto é a decidida escolha pela transformação da sociedade, da cultura, dos meios de produção e reprodução atuais. Uma ação educacional engajada define-se por uma visão de mundo ampla, com critérios humanistas, apelos éticos de solidariedade e cooperação. E se traduz num projeto pedagógico participativo, democrático, composto pela diferença e pela prática da igualdade, pela busca da justiça social e pelo respeito a todas as subjetividades em convivência no âmbito e função da escola. Foi o que pretendemos desencadear e implementar na EMEF Carlos C. V. Braga, com o esclarecimento desses referenciais e a abertura para a novidade, a dinâmica da união e a prática da cooperação.

Ao buscar influenciar, como sujeito participante, não como suposta autoridade, o processo de sensibilização e atuação na escola na direção de construir um projeto pedagógico democrático e transformador das culturas tradicionais e relações de poder na escola tivemos que fundamentar nossas disposições em experiências teóricas e atividades esclarecidas e comprovadas pela realidade. Foi quando nos deparamos com a criteriosa análise de ASSIS & VINHA (2005), refletindo sobre percalços e possibilidades de uma intervenção dessa natureza.

As marcas reflexivas e os cuidados políticos e institucionais estiveram em nossa trajetória como faróis a indicar caminhos e espaços desafiadores. Em primeiro lugar compreendemos que a escola existe em função da criança, para que a criança nela possa receber os cuidados e interagir plenamente, como sujeitos, com a realidade e a cultura. As autoras assim definem essa premissa:

Quando à conquista da autonomia, diversas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage, se cooperativos ou autoritários. (...) De forma resumida, pode-se afirmar que um ambiente escolar cooperativo é aquele que oferece condições que engendram as relações de cooperação; é fundamentado no respeito mútuo; as atividades propostas não são, necessariamente, as mesmas para todos, sendo, com frequência, efetuadas em grupos ou de forma diversificadas; há a preocupação com a qualidade da interação entre os sujeitos; o autoritarismo do adulto é minimizado; e há a ausência de coerção e pressão, assim como de recompensas e punições. (ASSIS & VINHA, Revista Ícone Educação, Vol I, Nº 01, Jan-Jun 2005, p. 71)

Trata-se aqui de projetar esse ambiente, como uma tarefa da sociedade, como uma instituição política, e da pesquisa juntamente com as práticas pedagógicas que se encaminham na direção da visão de mundo que se pretende constituir a partir da escola. Quando buscamos implementar diretrizes solidárias e participativas no PPP da EMEF Carlos C. V. Braga tínhamos em mente os desafios e dificuldades de empreender esse trajeto, pelas muitas razões históricas e força ainda vigente das práticas autoritárias e coercitivas, mas também estávamos buscando gerar um novo ambiente que pudesse engendrar novas potencialidades para as crianças e agentes sociais da escola.

Ao nos envolvermos com os professores tínhamos também a clareza da dificuldade de deslocar as práticas autoritárias que se instalaram em nossa atuação e tradição docente, junto com a expropriação teórica e desumanização do espaço pedagógico e escolar. Os professores sentem isso e constantemente verbalizam essas marcas pedagógicas e políticas, mas não parecem atentar para as raízes históricas estruturais da questão, prevalecendo em uma ampla maioria um raciocínio mágico ou idealista, pontuado de boas intenções, mas incapaz de ir às raízes dos

problemas e encetar as mediações para sua superação. Não se trata de um esforço somente externo, identificar as práticas, as formas e relações de poder na alteridade, nos outros, nas leis e resoluções legais e institucionais, nas pessoas e agentes administrativos, na burocracia. É certo que parte desse autoritarismo e cultura de coerção sedimenta-se nesses espaços, mas é forçoso reconhecer que outra parte desse mesmo autoritarismo incula-se em nosso coração e mente, em nossa vida diária, em nossas concepções pedagógicas e formas de ver a própria vida, sem neutralidade. Mudar a educação e a escola implica reconhecer essa mão dupla em nossa realidade subjetiva e social, escolar e política, não há como mudar somente o outro, o externo a nós, o que está fora, é preciso igualmente mudar o que está dentro de nós, as nossas convicções sem reflexão, transformar as nossa aparentes verdades e suas pretensões de validade atemporal.

ASSIS & VINHA (2005), ao propor a inspiração pedagógica e política do construtivismo para a superação da tradição coercitiva e excludente da educação e da escola brasileira assim definem essas contradições:

Contudo, por atuar nas escolas e trabalhar com a formação de professores, temos plena consciência do quanto é árduo e trabalhoso para esses profissionais conseguirem transpor, em sua prática, as implicações pedagógicas decorrentes dos princípios construtivistas e construir esse ambiente cooperativo em sua sala de aula. A educação construtivista requer que o professor compreenda, profundamente, como a criança constrói o conhecimento e como se desenvolve em todos os seus aspectos; perceba os caminhos do raciocínio dela; o que já é capaz de assimilar e o que ainda não consegue compreender; saiba apresentar questões que a desequilibrem, que gerem conflitos cognitivos e propiciem estímulos adequados para a criança agir na busca do equilíbrio. Visando a auxiliar na construção de sua autodisciplina, o autoritarismo do adulto precisa ser minimizado, e o uso de sua autoridade necessita ser bem administrado. (p. 72-73)

Ao mesmo tempo em que se necessita passar ao crivo da teoria construtivista as diversas e contraditórias práticas docentes, somos levados a pensar nossa própria condição de diretora e de possível liderança na instituição escolar, por força do ofício. A dinâmica da pedagogia e teoria política de natureza construtivista não nos deixa iludir a nós mesmos, não se faz uma mudança estrutural na educação e na sociedade com um verniz participativo ou com uma comoção meramente retórica, de modo a acentuar o discurso progressista ao mesmo tempo em que se empobrecem cada vez mais as práticas cotidianas.

Nosso papel precisaria ser igualmente questionado, com a devida proporção histórica, de modo a nos colocar na dinâmica do movimento comum de todos os educadores e de suas principais conquistas e reivindicações.

Sobre essas perspectivas e dimensões ASSIS & VINHA (2005) assim nos inspiram:

O profissional que atua com formação de professores e com coordenação pedagógica também precisa estar muito atento e refletir se ele próprio não tem apenas uma compreensão parcial da teoria construtivista e das implicações pedagógicas (e impondo ao seu grupo as suas próprias interpretações e concepções pessoais), assim como se não está reforçando, em, seus educadores, essa crença rígida e heterônoma, por exemplo, ao dizer-lhes o que deve ou não ser feito, fazendo prescrições e não proposições, mostrando-lhes o que pode ou não pode, ao invés de incentivá-los a refletir sobre suas próprias questões, buscando analisá-las teoricamente e por meio dos processos e objetivos que pretendam alcançar. (p.75)

Enfim, com todos esses cuidados teóricos e políticos, mas sempre com um saldo de esperança e ânimo, acreditamos que trilhamos um caminho novo, que os anos subsequentes haverão de dizer, que serão testemunhados pelas crianças e seus pais, pelos docentes e seus alunos, pelos agentes educacionais e suas finalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tradição inventada, entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm & Ranger, 1997 p.09).

Ainda que de maneira provisória, em vista da natureza de toda pesquisa, que sempre se traduz numa sistematização pensada da realidade, estabeleceremos aqui algumas idéias e propostas, para melhor delineamento na dinâmica do processo histórico e social de nossa escola e trajetória pessoal e acadêmica. São considerações que aprendemos no transcorrer da pesquisa e na árdua tarefa de fazer prevalecer a novidade desse processo participativo chamado PPP.

Ao final de nossa pesquisa, com todo o conjunto de contradições e avanços que pudemos reconhecer, apesar das transformações ocorridas na sociedade e nas concepções de educação, experimentadas nas últimas décadas, somos levados a concluir que ainda vivenciamos na escola uma maneira de organizar o *espaço* e o *tempo* pedagógico, o planejamento e a gestão, o currículo e a administração de marcas tradicionais. Lutamos e desejamos mudanças, mas temos que reconhecer que, por razões culturais e históricas, fomos engendrados e formados na concepção conservadora. Hoje se fala em mudanças, mas alguns

propõem mudanças superficiais, voltadas para adequar a escola e seus usuários aos valores do consumo. Nossa concepção humanista não aceita o ideal de mudança como exigência dos valores de mercado. Trata-se da necessidade de propor outros motivos para encetar a transformação.

Ainda que reconheçamos que prevalece a forma tradicional da organização escolar burocrática e coercitiva, temos a ousadia de perguntar: haveria tempo e disposição para criar práticas alternativas diferentes daquelas impostas e incorporadas na cultura escolar histórica, seria possível enunciar a novidade? Nossa crença se pauta na premissa de que é preciso mudar a sociedade e a escola, mas será preciso começar em nós mesmos essa mudança, de dentro para fora. No dia a dia da escola, quando a prática real é posta em atitude de análise e investigação de todos, quando são os atos e atitudes carregados de significados históricos revelam-se, na ação política, através de seus rituais e tradições, as concepções construídas ao longo da vida escolar, tanto aquelas institucionalizadas quanto as prospectivas possíveis.

O movimento que implementamos na EMEF Carlos C. V. Braga colocava em questão a natureza da escola pública e suas potencialidades humanizadoras, a partir das premissas construtivistas. Discutir a organização da escola pública em uma sociedade marcada por profundas desigualdades é, sem dúvida, um grande desafio. A sociedade contemporânea está colocando em dúvida os conceitos, as teorias, os modelos e as soluções consideradas sempre como os mais eficazes; vive-se, no entanto um momento de crise paradigmática. Contudo, no campo da educação, e principalmente na educação pública, trata-se de urgência a atitude de recuperar seu significado. Não se pode perder de vista a perspectiva de pensar a relação educação e sociedade em termos críticos e emancipatórios. Essa pesquisa reforçou em nós a defesa da escola na sociedade que a coloca em questão, e a necessidade de priorizar a escola pública, pelo grau de envolvimento com as camadas sociais populares e marginalizadas.

Se formos corajosos o bastante para analisar a sociedade onde vivemos teremos que afirmar que das instituições que nos condicionam, poucas foram criadas por nós mesmos, como se fosse possível definir a autoria de uma instituição como a família, ou a escola, por exemplo, e pouquíssimas funcionam ou se organizam como gostaríamos. A maioria é criada e dirigida por mediações e instrumentos históricos, inventados e mantidos pelos tempos conseqüentes, numa dinâmica reprodutivista predominantemente sem alteração e sem reflexão, pelos costumes e

práticas coercitivas. Há hábitos e procedimentos que, de tão repetidos, acabam nos parecendo não apenas como necessários, mas como o único modo possível de ser. Mas a investigação de natureza histórica nos aponta que nem sempre houve escola e nem sempre ela foi da forma que a conhecemos. Como toda instituição seu modelo foi construído ao longo da cultura, das sociedades e na história. Assim, nosso primeiro intuito foi o de buscar compreender como foram erguidas as bases institucionais de sua organização, e isso se faz necessário na medida em que muitos dos rituais presentes na escola são frutos de uma *tradição inventada*; sendo assim pode ser modificada ou reinventada, a partir de projetos e ações ordenadas e organizadas. Foi essa a premissa que nos motivou a desencadear uma nova forma de compreender o projeto político e pedagógico de nossa escola. Não foi uma tarefa fácil, melhor seria, do ponto de vista da comodidade, repetir os mesmos processos burocráticos de sempre, que tanta desilusão deixaram nos professores.

Dessa consideração retiramos a herança e o projeto de uma escola emancipatória, expressa em uma atitude dialética, uma parte consistiria em analisar a herança que recebemos e outra em construir um projeto que poderemos inventar, manter, defender e gerir. Um dos pontos, preponderante neste aspecto, é a percepção de que a escola é uma construção social em constante transformação. Portanto, sua tradição, sua cultura, podem ser apreendidas, podem ser criadas, modificadas, transformadas, moldadas sob novas diretrizes e sua mudança segue o mesmo curso que orientaram sua formação. Se desejarmos uma escola e uma pedagogia construtivista teremos que produzi-la, construí-la, ela não pode chegar pronta ou acabada.

Ao final de nossa convivência com os professores concluímos que há em nós hoje a consciência de que essa relação é influenciada por diversos condicionantes sociais, que se materializam na escola, desde as condições objetivas de trabalho do professor como horário, calendário escolar, currículo, recursos materiais e didáticos, salários e prestígio social, prédio, entre outros, até as normas e padrões reguladores da conduta esperada das pessoas na escola, numa espécie de ritual que leva as pessoas a pensarem que sempre foi assim e que não existe outra forma. Para avançar noutra direção teremos que planejar outras palavras e outras condutas.

Ao vivenciarmos a construção de um projeto educacional transformador pudemos aprender com o professor, os funcionários, os alunos e os pais. Desta forma, se propusemos fazer parte da construção de uma proposta curricular comprometida com a vida do aluno, com seus

anseios, expectativas e necessidades, e que possibilite a ele o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, se faz necessário romper com a atual cultura de organização escolar. Para nós a experiência foi marcante, transformadora, gratificante e se projeta como duradoura.

Acabamos de acolher mais uma geração de crianças em nossa escola. Todos os anos as escolas de nosso país recebem um grande contingente de novos alunos. Tais crianças trazem consigo experiências de realidades diferentes que a escola, por sua vez procura nivelar, alimentando o mito de que todas as crianças são iguais, ou que devam ser tratadas como homogêneas e padronizadas. Para algumas destas crianças a escola é uma parte das atividades de sua formação, é a continuidade de sua casa; já para outras, a escola é tudo, o único meio de acesso ao conhecimento elaborado sistematicamente. Em sociedades em franco processo de dilaceramento social como a nossa, a escola pode ser a mais importante forma de humanização, em vista da falência de muitas outras instituições. No caso da investigação mais comum do momento, a questão da marginalização social e do fracasso escolar recai no aluno ou em sua família. Uma boa educação não pode se caracterizar pela capacidade de excluir indivíduos durante o processo de aprendizagem, selecionando apenas os melhores para receberem uma educação supostamente mais completa e colocando os outros à margem ou em posição inferior na ação educativa. O Projeto Pedagógico da EMEF Carlos C. V. Braga definiu plena e soberanamente a função social da escola, a tipologia de seus alunos e a prioridade para a criança.

Pudemos constatar, nos intensos debates, que o modelo de nossas escolas está distante da realidade dos alunos e, ao considerá-los num mesmo nível, deixa de valorizar a experiência que cada um traz consigo, ignorando sua cultura. E ao chegar à escola, se depara com outros rituais, valores crenças, frutos de uma cultura que não é a sua, criando assim uma situação de inadequação, que pode resvalar para sentimentos de frustração, baixa-estima, inferioridade e incapacidade. Buscamos pensar a escola sobre novas coordenadas, definir sua função como produtora de elevação humana, com alegria e organicidade. Em nossa escola, podemos considerar, a partir do pouco que caminhamos através desse processo, surgem práticas inclusivas, que consideram educando e educadores como sujeitos culturais, humanamente envolvidos em relações institucionais de troca e solidariedade.

Num momento onde a questão da qualidade da Escola Pública recai sobre o professor, como se fosse resolvida através de um simples problema de gestão, pudemos deparar com docentes comprometidos, outros desmotivados, mas a maioria envolvida seriamente com a causa da criança e da educação, o PPP nos mostrou que existem professores criando práticas alternativas capazes de fazer a diferença, nossos olhares para os relatos que tivemos foram suficientes para percebermos que, o que ainda existe de qualidade humana e pedagógica nas escolas, foi construído e mantido pelos professores e especialistas mais esperançosos e idealistas. Assim, consideramos que aprendemos a ver os professores e suas práticas com os olhos internos.

Com a necessidade institucional e acadêmica de fechar esse trabalho de pesquisa, mas não concluir o estudo do projeto aqui iniciado, consideraremos algumas propostas possíveis. A organização pedagógica e política da escola estão intimamente relacionadas com a concepção de educação que ela reproduz e vice versa. As certezas das prescrições técnicas e políticas autoritárias, aos poucos estão cedendo lugar a percursos de aprendizagens e formas de gestão e convivências mais democráticas e flexíveis. Para os professores transformadores e que buscam pautar sua prática sobre paradigmas construtivistas resta o desafio de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Cada um de nós teve clareza de sua parte e da necessidade de um todo orgânico em interação.

Continuamos acreditando que a escola é a instituição social de maior importância, e a educação emancipatória que almejamos tanto pode ser um produto a ser vislumbrado ao cabo de alguns anos, quanto se configurar num próprio processo de aprender e avaliar sempre seus rumos e procedimentos. Este processo consiste em etapas e dimensões determinadas, de um lado a organização da instrução que se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, dispondo de certo nível de conhecimentos sistematizados, e de outro, a oferta e busca de um ensino abarca ações, meios e condições para a convivência e humanização. O ensino é visto como o principal campo da instrução e da educação, mas não o único. A educação escolar se constitui num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização e planejamento. O que pudemos acrescentar foi a proposição de um compromisso, envolvimento e ampla participação institucional.

Portanto uma mudança política e cultural requer do professor, dos pais e até dos alunos, novas coordenadas antropológicas e pedagógicas, que não serão construídas de um dia para o outro, surgirão dos erros e acertos, assim como quase tudo o que se produza de emancipatório na sociedade e na cultura em que vivemos.

Para nós a educação é a produção social e emancipatória do homem. Emancipação, como temos aprendido nesses anos, significa compreender que a construção do homem concreto, livre, produtivo, esclarecido, consciente, sensível e solidário, aberto aos processos sociais e comunitários, é um processo permanentemente aberto e desafiador. Com esses pensamentos entendemos que a Escola é a instituição histórica socialmente responsável pela transmissão formal do conhecimento socialmente acumulado. A Escola que desejamos construir, entendida como uma comunidade de investigação, embasada nos princípios e valores da democracia e da cultura da paz, nascerá de suas próprias marcas institucionais. Ao acentuarmos nossa tradição não queremos desqualificar a escola, mas sim reconhecer seus bastidores e determinantes para superar sua marca autoritária.

Nossa preocupação abrange todas as dimensões dessa nova escola, do currículo à cultura organizacional que nela se engendra. Entendemos por currículo a articulação dos conteúdos de ensino, as relações sociais e institucionais da Escola, a cultura da cidade e do bairro, os ideais nacionais e as marcas regionais, as vivências e práticas, configurando em cada unidade educacional o seu genuíno projeto político pedagógico a partir das diretrizes administrativas que envolvem a comunidade escolar, em esferas diferenciadas de integração.

Reconhecemos que somos herdeiros de uma concepção de Educação, consolidada na sociedade atual, que estabelece o homem como um mero produto a ser preparado para o mercado de trabalho, em detrimento de sua formação humana, ética, política e estética, a educação para a paz e a sensibilidade, a formação para assumir as responsabilidades sociais. Predomina a compreensão utilitarista da educação como uma habilitação ocupacional para a inserção no mundo do trabalho, perpassada por uma ideologia da mobilidade social, do subir socialmente a qualquer preço, a exacerbação da competição, caracterizada por um individualismo consumista.

Identificamos haver hoje uma contraditória relação institucional entre a Escola e a Família. As mudanças recentes da sociedade brasileira impuseram profundas transformações na família brasileira, quer pela alteração do papel social da mulher, quer pelo advento da sociedade de massas, a acelerada expansão das cidades e o desenfreado apelo ao consumo. Neste processo,

em muitas situações, a família terceirizou à Escola, com o consentimento tácito da mesma, muitos dos fundamentos da educação geral que eram atribuições inalienáveis da família. Decorre disto um conflito no estabelecimento de responsabilidades e limites no processo de formação da criança, do adolescente e da juventude. Na maioria das vezes a participação dos pais no processo escolar reveste-se de uma forma clientelista, assistencialista, muitas vezes patrulhadora ou marcadamente ausente. Cabe à Escola repensar esta relação e buscar circunscrever os limites e pertinências de sua identidade institucional.

Decorrente desta contradição onde as escolas não conseguem motivar a grande maioria dos alunos para o aprendizado formal, muito menos para uma visão emancipatória e crítica, surgem manifestações de pessimismo, de abandono, quando não se vive um ambiente de tédio e desmotivação na comunidade escolar. A sociedade de consumo provoca uma abundância de estímulos materiais e tecnológicos que concorrem com a aquisição reflexiva e humanizadora do conhecimento na Escola.

O professor tem sofrido um duro processo de expropriação de seu conhecimento e saber, de prestígio social e reconhecimento profissional e econômico. Premido por jornadas superpostas de trabalho alienada e duramente submetido a um processo de perda de prestígio social o professor tem visto a escola como um local do exercício profissional mais restrito e não da produção da educação e formação do homem. Nós reafirmamos a necessidade de construir e formar o professor, de maneira especial, em conjunto com os demais agentes escolares, com uma dinâmica permanente e contínua, para exercer seu papel fundamental na emancipação da sociedade.

Entendemos o homem como o princípio e o fim da educação, política, ética e cultural, o ser onde estão presentes dualidades que não se separam. A Escola que almejamos, leiga, pública, gratuita, estatal e obrigatória, herdeira da tradição democrática, terá que levar em consideração essa dualidade, compreendendo que essa característica estará presente na formação integral, assumindo que a relação do Homem com o Mundo é de interdependência e dualidade. A educação da criança é a esperança do mundo, da sociedade, da cidade e do grupo social onde nos situamos.

Assumimos a educação como aquisição de conhecimentos, hábitos e vivências, apropriação da cultura e formação para a inserção produtiva na sociedade. É espaço de tomada de consciência e debate ético cujo resultado implicará diretamente na forma como a sociedade se

organizará, devendo estar inserida no centro do projeto social, em todos os seus níveis e modalidades, não espelhando uma sociedade ficcional. Educaremos para a participação consciente na construção social, para assumir responsabilidades perante a formação dessa mesma sociedade. Essa educação necessita que todos os agentes apóiem as ações e tendências sociais para formação de sujeitos que tenham preparação escolar para integrar o trabalho, a dimensão política e condição existencial como interventores esclarecidos e não como sujeitos passivos. Esta premissa exige das escolas um olhar constante para essas tendências como forma de garantir seu compromisso com a formação do cidadão comprometido com seu processo social e histórico.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, L.E. **A Gestão da Educação – seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais.** Texto apresentado no III Congresso Latino Americano de Administração da Educação – Julho de 1997 – Universidade Estadual de Campinas, 1997 e reproduzido no material UNICAMP/FE, Curso de gestores, Livro III, 2006.
- ANDRÉ, Cresson. **Aristóteles.** Lisboa: Ed. Setenta, Liv. Martins Fontes, Portugal, 1981.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1989.
- _____. **Da Revolução.** São Paulo: Ed. Ática, 1988.
- ARISTÓTELES. **Política.** Brasília: Ed. da UNB, 1985.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família,** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Escola as mudanças necessárias.** (mimeog.). 1996.
- ASSIS, Orly Z. M. & VINHA, T. P. **Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula.** Revista ÍCONE Educação, Vol 11, nº 1 jan-Jun 2005, Uberlândia, p. 69-94.
- BADINTER, E. **O Mito do Amor Materno,** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico,** Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem – Jean Piaget e Paulo Freire**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia/USP, São Paulo, 1984.

_____. **O que é Construtivismo**. Revista AEC/Brasília, Vol 21, Nº 83, Abr-Jun, 1992.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda, 1992.

BOURDIEU P.; PASSERON, J.S. **A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, 1991, São Paulo: Atlas.

BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília:MEC / SEF. 1997.

BRYAN, Newton **Planejamento Participativo e gestão democrática: da teoria à ação**, in UNICAMP/FE, Gestores, Livro III, Campinas, 2006.

CARLOS CHAGAS FUNDAÇÃO. **As propostas curriculares oficiais**. São Paulo-SP, Textos FCC, Vol. 10, 1996.

CHALMERS, A. **A Fabricação da Ciência**, São Paulo, Editora da UNESP, 1994.

COLL, César. **Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de Aula**. Editora ArtMed, Porto Alegre, 1998.

_____. **Psicologia e Currículo**, editora Ática, São Paulo, 2002.

COLL, César, MARTIN, Elena, MAURI, Teresa, MIRAS, Mariana, ONRUBIA, Javier, SOLÉ, Isabel, ZABALA, Antonio **O Construtivismo na sala de aula**; Editora Ática, São Paulo, 2006.

DEBESSE, M. e MIALARET, G. **Tratado das Ciências Pedagógicas**, Vol. I, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 1974.

DELORS. J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

DELVAL, Juan **La Escuela Posible**, Editora Ariel, Barcelona, 2002.

_____. **Propuestas para la escuela**. Anais do XX Encontro nacional do PROEPRE, Águas de Lindóia, 2003, p. 147-155.

DURKHEIM, E **Educação e Sociologia** Ed.Melhoramento, São Paulo, 1973.

ENGELS Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 1981.

- ENGELS, F e MARX, K. **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.
- ENGUITA, M.F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA JR & BITTAR, M **Dossiê de História da Educação**, in Revista Educação e Cidadania, Vol 5, Nº 1, Campinas, pg 95-112, 2006.
- FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Caderno de Pesquisa, no. 52, 1985.
- FERREIRO, E, e Teberosky, A. **Psicogêneses da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo, **À Sombra Desta Mangueira**, Editora Olho D'água, São Paulo, 2000.
- _____. **Educação e Atualidade Brasileira**, Cortez Editora, São Paulo, 2001.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1986.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Papel da educação na humanização**. Revista FAEBRA. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, ano 1, nº. 01 (jan/jun) 1992.
- FREUD, Sigmund, **O Futuro de Uma Ilusão**, Editora Imago, Rio de Janeiro, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Poder e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”**. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 3ª Edição, Campinas; SP: Cortez; Autores Associados, 1989.
- _____. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FROMM, E. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**, Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- GENTILI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**, Editora Cortez, São Paulo, 1995.
- GERMANO, J. W **O Estado Militar no Brasil**, editora Vozes, Petrópolis, 1994.
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- _____. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Círculo do Livro. São Paulo, 1984.

_____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1981.

HERMIDA, Jorge A **Reforma Educacional no Brasil (1988-2001)**, Editora UFPB, João Pessoa, 2006.

HOBSBAWN, E. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1984.

_____. **Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, 598 p.

HOBSBAWN, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JAEGER, Werner, - **Paidéia. A formação do homem Grego**, Trad. de Artur M. Parreira, São Paulo, Herder, 1984.

KLEIMAN, A. B. (org) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercados da Letras, 1995.

KLEIN, L.R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. **Alfabetização – dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied **Pedagogia Dialética: de Aristóteles à Paulo Freire**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

KUHN. T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo, Editora Perspectiva, 1996.

LIBÃNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, J. C. (org) **História, Filosofia e Temas Transversais**, Campinas, Autores Associados, 1999.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANACORDA, M. **História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias**, Editora Cortez, São Paulo, 1989.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Editora Cortez, São Paulo, 1991.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

_____. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1967.

MARTIN Hans Peter & SCHUMANN, Harold. **A Armadilha da Globalização**, editora Globo, Rio de Janeiro, 1998.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

NETO, Elydio **O Projeto político-pedagógico da escola: caminho para organização e articulação do trabalho coletivo**. Revista de Ciências da Educação, ano 01, nº 01, UNISAL, Lorena, 1999, p. 81-86.

NOVOA, Antonio. **O Professor e sua formação**, Editora Dom Quixote, Lisboa, 1997.

NUNES, César **Educar Para a Emancipação**, Editora Sofhos, Florianópolis, 2003.

_____**Tempo e Espaço: premissas de uma filosofia e história em vista da emancipação**, in Revista Educação & Cidadania, Volume 5 nº 1, Janeiro-Junho de 2006, Campinas, pg 67-74, 2006

NUNES, César Augusto **Ensino Jurídico, Educação e Política no Brasil: Marcos históricos, diretrizes teóricas e possibilidades de superação**, in Revista de Educação, Vol IX, Nº 9, Valinhos-UNIFIAN, pg 11-20, 2006.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**, Editora Cortez, São Paulo, 1988.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a Organização do Sistema Escolar**, Editora Cortez/ Autores Associados, 1981.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**, Editora Vozes, Petrópolis, 1989.

PETITAT, André. **Produção da escola - produção da sociedade**. Tradutora: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRIORE, M. **História da Criança no Brasil**, Campinas: Contexto, 1992.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral da Criança**, São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____**A Formação do Símbolo na Criança**, São Paulo: LTC Editora, 1990.

_____**Para Onde Vai a Educação?** Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973.

_____**O Jogo e a Higiene Mental da Criança**. Anais do XX Encontro nacional do PROEPRE, Águas de Lindóia, 2003, p. 17-19.

NENEVÉ, M & REBELLO DE SOUZA, M. **A Educação Para a Cidadania: Intenção e Realidade**, in Revista Educação e Cidadania, Vol 5, Nº 1, Campinas, pg 75-84, 2006.

NOSELLA, P. & BUFFA, E. **A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea**, Editora Cortez, São Paulo, 1991.

NOSELLA, P. **Modernização da Produção e da Escola no Brasil: O Estigma da Relação Escravocrata**, Revista da ANPED, Novembro de 1990.

SADER, Emir, **Século XX: uma biografia não-autorizada**, editora Fund Perseu Abramo, São Paulo, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres **Globalização e Interdisciplinaridade**, Edi.Artes Médicas, Porto Alegre, 1988.

SANTOS. B. de Souza, **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**, Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

_____ **Escola e Democracia**, Editora Cortez, São Paulo, 1984.

_____ **Política e Educação no Brasil**, São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

_____ **Pedagogia Histórico-Crítica**, Autores Associados, Campinas, 2003.

_____ **Do senso comum à consciência filosófica**. 12. Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Globalização: Fatalidade ou utopia**. Portugal, Porto: Afrontamento, 2001.

_____ **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço e tempo: globalização e meio científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo e SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia. **Pesquisa educacional quantidade-qualidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**, EPU, São Paulo, 1988.

SCHINITMAN, Dora Fried (org) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

SILVA, Tomas Tadeu. **O projeto educacional da “nova” direita e a retórica da qualidade total**. In: **Universidade e Sociedade**, Revista da ANDES, Ano VI, nº 10, jan 1996, São Paulo.

SILVA, Maria **Educação e Neoliberalismo: Intervenção e Consentimento**, Editora Autores Associados, Campinas, 2002.

SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard. **Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade**. São Paulo: Ed. Vértice, 1989.

- SPOSITO, Maria Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos Movimentos Populares**. São Paulo: Editora Hucitec; Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- TAILLE, Ives **Teorias Psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial, São Paulo, 1992.
- THIOLENT, Michel **Metodologia da Pesquisa-Ação**. Editora Cortez, São Paulo, 1992.
- TONET, Ivo **Educação e Cidadania**, in Revista Educação e Cidadania, Vol 5, Nº 1, Campinas, pg 23-32, 2006.
- UNICAMP, FE. **ESTUDO PENSAMENTO E CRIAÇÃO, Planejamento educacional e avaliação na Escola**, Livro III, Editora FE, Campinas, 2006.
- UNICAMP FE **Estudo, Pensamento e Criação: Gestores, Livro II**, Editora FE, Campinas, 2006.
- VALINHOS, **Projeto Político Pedagógico da EMEF Carlos de Carvalho Vieira Braga**, 2006.
- VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.
- _____. **Convite à Estética**. Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

ANEXO I

Projeto Político Pedagógico 2006



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE VALINHOS

Secretaria da Educação

E.M.E.F. “Carlos de Carvalho Vieira Braga”

Rua Maria Fonseca de Carvalho, 75 – Jd. Pinheiros, Valinhos – SP -CEP: 13.274.420

Fone: (0xx)19 - 3871-5163 Email: apmccvbraga@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico de uma escola pretende ser um horizonte de desafios, um espaço de avaliação e um instrumento de participação de toda a comunidade escolar e social que integra a escola. Após análise da realidade da escola e da comunidade, procuramos concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem, a fim de atender as necessidades dessa comunidade escolar, fazendo cumprir o que visa a Lei Federal n.º 9394/96 (LDB) que determina que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto é objetivo primordial desta Unidade Escolar, promover ao educando a conquista da autonomia, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de transformar o meio em que vive. Para o biênio 2006/2007 pretendemos manter e ampliar estas diretrizes, além de incorporar dois eixos suplementares de inspiração pedagógica: a plena *valorização da criança* e a incorporação de dispositivos que promovam a cultura da *inclusão*.

O Projeto Político Pedagógico por ser um plano flexível, sistematizado e dinâmico, pretende ter caráter participativo, envolvendo toda comunidade escolar. Desde a etapa de produção do núcleo básico do respectivo projeto, passando pelas revisões programáticas bienais, até o presente momento, a questão da participação e da responsabilização coletiva da escola pelo seu planejamento foi a tese guia de nossas ações e iniciativas.

Nessa perspectiva, a escola se propõe a seguir a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – Valinhos, sem deixar de lado o planejamento participativo; sendo todos autores e sujeitos de uma política que privilegia o debate, a reflexão, o estudo, visando uma gestão democrática da escola. Trata-se de buscar articular as finalidades institucionais e sociais da escola com os horizontes democráticos e participativos da sociedade, integrando-os na dinâmica do trabalho pedagógico e na perspectiva da produção e sistematização das culturas vivenciais e

históricas da comunidade que a integra. Pretendemos projetar a dialética dos objetivos sociais e do trabalho articulados aos fins e meios da educação escolar formal.

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

Mantenedora: Secretaria da Educação do Município de Valinhos- SP

Diretor da Escola: Cleide Aparecida Ribeiro Nunes

Nome da Escola: EMEF “Carlos de Carvalho Vieira Braga”

Endereço: Rua Dona Maria Fonseca de Carvalho, 75 – Jardim Pinheiros

CEP: 13274-420 – Fone: 3871 5163

Valinhos – São Paulo

Urbana

CNPJ da APM: 00.942.665/0001-14

Níveis e modalidades de ensino ministrado:

Ensino Fundamental: Ciclo I – Níveis 1 e 2

Ciclo II – Níveis 3 e 4

QUADRO CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I – II

U.E.	E.M.E.F. "CARLOS DE CARVALHO VIEIRA BRAGA		
MUNICÍPIO	Valinhos		
CARGA HORÁRIA	3200	MÓDULO / SEMANAS	40
HORAS SEMANAIS	20	HORAS DIAS	04
PERÍODO	Diurno	INÍCIO DA VIGÊNCIA	2003
FUNDAMENTO LEGAL	Lei Federal n.º 9394/96		

ANO / SÉRIE		2005	2006	2007	2008	TOTAL DE HORAS
COMPONENTES CURRICULARES		1º N	2º N	3º N	4º N	
BASE COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	7	7	7	7	1120
	HISTÓRIA	2	2	2	2	320
	GEOGRAFIA	1	1	1	1	160
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	960
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	1	1	160
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	1	1	1	160
TOTAL DA BASE COMUM						
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)					
TOTAL GERAL						3200
ENSINO RELIGIOSO (Artº. 33 da LDB 9394/96)		1	1	1	1	160

Visto do Diretor
/ / 2006
Diretor de Escola

HOMOLOGO
/ / 2006
Secretária da Educação

Pela Homologação
/ / 2006
Supervisor de Ensino

HOMOLOGO
/ / 2006
Dirigente Reg. Ensino

SISTEMA DE MATRÍCULA DOS ALUNOS POR INGRESSO, POR CLASSIFICAÇÃO E POR RECLASSIFICAÇÃO

A matrícula nesta Unidade Educacional será efetuada pelos Pais ou responsável, observadas as diretrizes para atendimento da demanda escolar e os seguintes critérios: por ingresso, no Nível I do Ensino Fundamental, com base apenas na idade; por classificação ou reclassificação, a partir do Nível I do Ensino Fundamental.

Quanto a classificação, ela ocorre por regime de progressão continuada ao final dos Níveis I e III.; por promoção ao final dos Ciclos I e II; por transferência para candidatos de outras Unidades Escolares do País e do exterior; mediante a avaliação feitas pela Unidade Educacional para alunos sem comprovação de estudos anteriores, observando o critério de idade e outras exigências específicas do curso.

A reclassificação, em Nível / Ciclo mais avançado, tendo como referência a correspondência idade / nível e a avaliação de competências nas disciplinas da base nacional comum do currículo ocorrerá a partir de: proposta apresentada pelo professor com base nos resultados de avaliação diagnóstica; solicitação do responsável mediante requerimento ao Diretor da Escola.

Os procedimentos para a reclassificação são:

- ◆ Provas sobre os componentes curriculares da base nacional comum;
- ◆ Parecer do conselho de Nível / Ciclo sobre o grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para cursar o Nível / Ciclo pretendido;
- ◆ Parecer conclusivo do Diretor;

Os alunos da própria escola serão reclassificados até o final do primeiro bimestre letivo e, para alunos recebidos por transferência nacional ou procedente de países estrangeiros, até o final do terceiro bimestre letivo.

O aluno poderá ser reclassificado tanto em Nível quanto em Ciclo, prevalecendo o grau mais avançado, quando apresentar defasagem de conhecimentos, desde que possa suprir essa defasagem mediante avaliação pedagógica.

TRANSFERÊNCIA

A escola expedirá históricos escolares, com especificação que assegurem a clareza, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos, em conformidade com a legislação vigente. Os documentos só serão expedidos quando requeridos pelos pais ou responsáveis, durante o ano letivo.

PROCEDIMENTO DE RECUPERAÇÃO

A escola desenvolverá, sempre que necessário, dentro das possibilidades, projetos especiais abrangendo:

Atividades de Reforço – Trata-se da orientação de estudos e recuperação de aprendizagem para alunos com defasagem na aprendizagem de conceitos essenciais. Será realizada em jornadas de, no máximo de três horas semanais, e ministradas em período diverso ao da classe normal, com metodologias e estratégias diferenciadas, por professor da Unidade Educacional, de acordo com a classificação inicial para este fim. No seu impedimento, a atividade será realizada por eventual substituto e à vista de projeto apresentado para este fim, que será avaliado pelo Conselho de Ciclo.

Atividades de recuperação – Serão realizadas com caráter de enriquecimento de conteúdos voltadas para alunos com dificuldades de aprendizagem., Tais atividades planejadas, executadas de maneira contínua e paralela, com o objetivo de favorecer a progressão dos alunos.

APROVEITAMENTO DE ESTUDO

Através da análise dos resultados finais de anos anteriores, pudemos constatar que a reprovação ocorre, na maioria das vezes, no nível 2 e nível 4.

As reprovações ocorrem, em sua maior parte, nos finais de ciclos, por não haver retenção no nível 1 do ciclo I e nível 3 do ciclo II, tendo em vista as determinações do Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Valinhos e os dispositivos da LDBEN- Lei 9394/96. Os alunos eventualmente retidos no nível 1 e 3 são aqueles que não atingiram a frequência mínima exigida.

Estas diretrizes nasceram de uma nova concepção de processos avaliativos. A partir de 1998, em decorrência da Lei 9394/96, os educadores foram levados a repensar sobre suas práticas pedagógicas e sobre os processos de avaliação que acarretavam a repetência.

Como consequência dessa tomada de valores, o professor pode conduzir o aluno à aprendizagem, respeitando suas capacidades individuais e levando-o ao sucesso na vida escolar. Os pais têm destacado a metodologia criativa e participativa efetivada na escola. Buscamos superar as formas tradicionais de organizar o trabalho pedagógico por propostas criativas, atualizadas, democráticas e participativas.

FREQÜÊNCIA DOS ALUNOS E COMPENSAÇÃO DE AUSÊNCIA

Conforme o Regimento, a escola fará o controle sistemático de frequência de alunos, através do Diário de Classe e bimestralmente adotará as medidas necessárias para que os alunos possam compensar ausências que ultrapassem o limite de 20% do total das aulas dadas no bimestre.

A compensação de ausências será programada, orientada e registrada pelo professor com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas pela frequência irregular. Serão oferecidas aos alunos que tiverem as faltas justificadas e comprovadas a devida compensação de conteúdos de aprendizagem. A compensação deverá ser requerida pelos pais ou responsáveis e a solicitação deverá ser encaminhada à Diretora da escola.

O controle de frequência será efetuado sobre o total de horas letivas, exigida a frequência mínima de 75% para a promoção do aluno.

A compensação de ausência não exige a Unidade Educacional de adotar as medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nem a família de justificar suas faltas.

Poderá ser classificado no mesmo nível / ciclo o aluno que, no período letivo anterior, não atingir a frequência mínima exigida e não tiver requerido e realizado a compensação de conteúdos.

**CURSO QUE A UNIDADE EDUCACIONAL OFERECE / ESTRUTURA DO
CURSO / ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS - 2006**

TURNO	MANHÃ 07:00 – 11:30h							
CARGA HORÁRIA	200 - DIAS LETIVOS							
CICLOS	CICLO - II							
NÍVEIS	NÍVEL 3				NÍVEL 4			
TURMA	A	B	C	D	A	B	C	D
N.º DE ALUNOS	26	26	24	25	24	26	24	24

TURNO	TARDE 13:00 – 17:00h							
CARGA HORÁRIA	200 - DIAS LETIVOS							
CICLOS	CICLO - I							
NÍVEIS	NÍVEL 1				NÍVEL 2			
TURMA	A	B	C	D	A	B	C	D

N.º DE ALUNOS	24	24	23	25	28	28	28	28
----------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Obs.: A sala de 1º “C”, 2º “B” e 2º “C” manterão os números de alunos menores que as demais, pois tem alunos com necessidades especiais.

1º “C” – 1 aluno com paralisia cerebral.

2º “B” – 1 aluno com síndrome de Down.

2º “C” - 1 aluno hiperativo.

HORÁRIO DE HTPC

	DIAS DA SEMANA	HORÁRIOS	NÍVEIS
MANHÃ	2ª e 3ª FEIRA	11:30 às 12:30h	3º e 4º
TARDE	2ª e 3ª FEIRA	17:00 às 18:00h	1º e 2º

TURNOS E HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

HORÁRIOS	MANHÃ	TARDE
AULAS	07:30 ÀS 11:30	13:00 ÀS 17:00
SECRETÁRIA	08:00 ÀS 11:30	13:00 ÀS 17:00
DIREÇÃO	08:00 ÀS 11:30	13:00 ÀS 17:00
COORDENADOR PEDAGÓGICO	2ª e 3ª Feira: 09:00 às 12:00 4ª, 5ª e 6ª Feira: 08:00 às 12:00	2ª e 3ª Feira: 13:00 às 18:00 4ª, 5ª e 6ª Feira: 13:00 às 17:00

RECURSOS FÍSICOS

A Escola está instalada em prédio próprio Municipal. Suas instalações são amplas e bem posicionadas. Possui oito salas de aulas, uma videoteca, uma biblioteca, uma sala de informática, bem como palco para atividades sociais e culturais e uma quadra esportiva. Possui, ainda, dois pátios cobertos, onde são realizadas atividades recreativas e é servida a merenda escolar. No prédio anexo às salas de aulas, localiza-se a parte administrativa (Diretoria, Secretaria, Sala dos Professores). uma sala de almoxarifado, uma cozinha, uma dispensa, uma sala de jogos e um estacionamento improvisado na área livre que a circunda.

RECURSOS MATERIAIS:

Os recursos que retroalimentam o custeio da escola são os de natureza pública: a verba PNLND fornecida pelo Governo Federal, os recursos institucionais do FNDE destinados à compra de material pedagógico e as contribuições derivadas da APM através de atividades voluntárias.

Para que as ações do desenvolvimento curricular aconteçam, fazemos uso de alguns recursos materiais existentes na escola. Justificamos assim, os recursos utilizados:

1. Vídeo – Cassete / Aparelho de TV

Justificativa: Projeção de filmes e/ou desenhos relacionados com o conteúdo trabalhado.

* Em 2005 adquirimos um aparelho Home Theater que é usado nas atividades culturais, de entretenimento e didático-pedagógicas.

2. Máquina Copiadora (Xerox)

Justificativa: Reprodução de textos selecionados para atividades dos alunos. Exemplo: artigos de jornais, revistas, livros, letras de música, etc.

3. Aparelho de Som (CD e/ou fita cassete)

Justificativa: Utilização nas aulas para acompanhamento de letras de músicas, expressão corporal, ouvir estórias, identificação de sons diversos, atividades culturais, sonorização teatral, etc.

4. Máquina Fotográfica

Justificativa: Registro de eventos e atividades realizadas pelos alunos.

5. Computadores

Justificativa: Recurso pedagógico para o incentivo da escrita e criação de textos, correção dos textos, jogos de matemática e língua portuguesa, visando desenvolver a coordenação visomotora, a atenção e concentração das crianças.

ASSISTÊNCIA AO ALUNO

A distribuição da merenda nas escolas se dá através do Departamento de Alimentação Escolar da Prefeitura Municipal de Valinhos. As escolas seguem um cardápio que é elaborado pela nutricionista.

O cardápio é enviado às escolas, com previsão para um mês.

Para a preparação da merenda é utilizado a cozinha escolar, que está necessitando de algumas reformas: piso, azulejo, cobertura na área externa “lavanderia” onde tem um tanque para lavar as panelas e panos de cozinha, que dificulta o trabalho das merendeiras nos tempos de chuva e muito sol.

O refeitório dos alunos funciona em um pátio coberto, que também necessita de uma melhora, pois, em dias de chuva e vento, os alunos ficam expostos e tem várias goteiras.

A limpeza do ambiente escolar está prejudicada, devido ao amplo espaço físico e o número insuficiente de funcionários para a limpeza. Estamos com uma funcionária de licença saúde desde 2004, e que não foi substituída, sobrecarregando assim, as pessoas que cuidam da limpeza.

As campanhas de trabalho preventivo nas escolas, são realizadas em parceria com a Secretaria da Saúde (saúde bucal, visão,...) e quando necessário encaminhamos o aluno ao posto de saúde; Procura-se para os casos de (fonoaudiologia, psicopedagogia, psicóloga, pedagogia,...). O atendimento primário aos eventuais casos de pequenos acidentes na escola, recorremos a caixinha

de primeiros socorros, apenas para limpeza do ferimento e caso seja necessário, comunicamos a família ou responsável para leva-lo ao posto de saúde ou ao médico.

No ato da matrícula, os pais recebem uma lista mínima de materiais, elaborada pelos professores, para que o aluno possa desenvolver atividades ao longo do ano letivo. Os pais dos alunos carentes, conseqüentemente que não podem adquirir esses materiais, são orientados a procurar a direção da escola, para que a mesma providencie, com verbas da APM, ou doação da Secretaria de Educação do Município, o material necessário para esses alunos. O mesmo procedimento é realizado em relação aos uniformes. Os livros didáticos fornecidos pelo Governo Federal são encaminhados aos alunos mediante termo de responsabilização dos pais pelo seu cuidado e manutenção.

ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO FINANCEIRA DA ESCOLA

A Escola possui APM e Conselho de Escola, cujos integrantes são eleitos anualmente. Estas auxiliam na gestão da escola, a partir de suas finalidades e pertinências regimentais. A direção busca coordenar e supervisionar as ações administrativas sempre de maneira colegiada, submetendo à APM as decisões sobre investimentos em material necessário ao funcionamento da escola, bem como apresentando os devidos relatórios das despesas e aquisições aferidas, na forma do regimento; de outro lado, quando necessário, o Conselho de Escola é convocado para definir as prioridades de aplicação da verba MEC, consoante a seus requisitos. Os pais são participantes ativos e sempre estiveram presentes nas atividades propostas com a finalidade de arrecadar fundos para prover as necessidades materiais da escola. Os professores também participam da organização desses eventos.

Os pais colaboram, espontaneamente, mensalmente, com uma determinada quantia em dinheiro. Essas contribuições são utilizadas para a compra de materiais pedagógicos, de secretaria e de limpeza, visto que a limpeza é primordial para o desenvolvimento do trabalho escolar. Tais contribuições visam ainda subsidiar as saídas previstas como estudo do meio, planejadas para cada série de acordo com as finalidades pedagógicas, constituindo ainda a base para pagamentos das despesas para os alunos comprovadamente carentes. Entre as atividades subsidiadas apontamos a semana da criança, dia do professor e comemorações de final de ano.

A secretaria é informatizada no aspecto organizacional e estrutural. Ela presta serviços excelentes para a comunidade, tentando solucionar todas as questões que são solicitadas, buscando alternativas em várias instâncias. Salientamos a necessidade de encaminhar aos órgãos competentes solicitações de atualização dos equipamentos operacionais de informática da EMEF, quer desses usados na secretaria quer daqueles utilizados no laboratório de informática. A velocidade das

transformações operacionais dos computadores e de seus componentes compromete os serviços e os novos *softwares* já são incompatíveis com nossos equipamentos

O Regimento Escolar foi devidamente aprovado e homologado produzindo seus efeitos organizacionais próprios, de modo a garantir as prerrogativas, deveres e direitos de todos os participantes da vida escolar. Nesses dois anos, pelo manejo de atividades escolares mais planificadas, o regimento tem sido cada vez mais conhecido e apropriado pela comunidade escolar.

Financeiramente, temos a destacar que a escola está bem estruturada, quer pelo repasse das verbas próprias suplementadas pela razoável entrada nas contribuições dos alunos e também de xerocópias oferecidas à comunidade, por um preço acessível, pela regular e extrema utilidade da verba MEC, além do sempre pronto atendimento da Prefeitura Municipal nas necessidades materiais e operacionais usuais.

PLANO DE TRABALHO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA EMEF “CARLOS DE CARVALHO VIEIRA BRAGA” A SER REALIZADO PELA DIREÇÃO PARA O BIÊNIO 2006-2007.

Nossa primeira experiência de participação e coordenação de um projeto político pedagógico escolar deu-se entre o biênio 2004 e 2005. Nos anos anteriores tínhamos apresentado adendos e correções formais de um documento orientador das atividades. A efetiva construção de um PPP participativo, com os limites e pertinências próprios de uma unidade educacional que somente congrega séries iniciais do ensino fundamental consolidou-se nesse biênio. O destaque da participação da comunidade e legitimação das iniciativas institucionais da escola aconteceu no amplo processo de consulta e inserção de representantes dos diversos segmentos ocorrido em 2005.

Retomamos a consideração fundamental de nossa prática política e pedagógica: o trabalho pedagógico é uma ação coletiva e participativa. Todos os participantes da comunidade escolar têm deveres, obrigações e prerrogativas para realizar as finalidades institucionais da educação e da escola. O planejamento pedagógico, nascido das diretrizes legais e políticas derivadas das determinações da educação nacional, estadual e municipal, confrontado com os interesses e direitos da comunidade, traduz-se numa proposta educacional e pedagógica a ser construída por todos.

Dirigir uma unidade educacional dessa natureza constitui-se numa tarefa de inúmeros desafios e relevantes cuidados. Há diretrizes políticas, coordenadas pedagógicas e preceitos legais que circunscrevem nossa ação. A estes dispositivos acrescentamos nossas convicções e características de natureza pessoal e profissional. No cumprimento de nossa função, como Diretora

de escola, cabe primeiramente a tarefa de estimular a participação de todos na formulação e planejamento das ações pedagógicas institucionais da escola, a partir das obrigações singulares e particulares de todos os profissionais envolvidos na mesma. Depois de ter como objetivo estimular e coordenar as amplas participações, temos a função de distribuir as tarefas e obrigações regularmente previstas entre todos de modo a garantir a funcionalidade operacional e política da escola. Por fim, consciente de sua própria obrigação e função, a Direção deve zelar pela correta execução do planejamento produzido, pela harmonia das funções educacionais e escolares, pela relação com a comunidade, pela integração da escola com o sistema educacional municipal e, em último lugar, proceder às avaliações gerais e pontuais para corrigir eventuais rotas ou desvios padrões produzidos pela realidade e execução planejada da proposta pedagógica escolar.

No transcorrer desses anos referentes pudemos imprimir uma identidade participativa na gestão da escola, com a definição de recíprocas responsabilidades entre especialistas e professores, pais e servidores, alunos e equipes de apoio, cada um em sua função e natureza. Para nossa compreensão a democracia se fortalece com o cumprimento rigoroso dos deveres, o que qualifica cada segmento a exigir e vivenciar seus reais e efetivos direitos. Do que registramos de positivo nesses anos destacamos a cultura participativa, a estrita observância das normas regimentais institucionalizadas e a conquista de uma rápida e eficiente resolutividade de conflitos e problemas, próprios de toda atividade humana.

Nesta direção pretendemos ampliar nossa ação institucional nas seguintes perspectivas:

- **Quanto à integração da escola com o sistema educacional Municipal:** estar presente em todas as reuniões e instâncias de planejamento, gestão e avaliação da educação Municipal e da escola; garantir o fluxo de informações institucionais, o acesso documental e registros funcionais, organizar as funções e diretrizes operacionais da escola articulando-as aos devidos órgãos da administração Municipal. Buscaremos registrar as diversas tarefas de integração sistêmica com uma ampla rede de socialização das informações e providências solicitadas, a todos os interessados na escola. Propomos participar ainda mais dos momentos de integração de modo a superar as iniciativas meramente cívicas e honoríficas. Entendemos que torna-se necessário um projeto municipal de integração das escolas no sistema, com diretrizes flexíveis, de modo a garantir a unidade do sistema sem ferir as peculiaridades de cada unidade escolar.
- **Quanto à relação com a comunidade:** organizar a participação de todos os pais, nas funções que lhe são próprias, na vida institucional e escolar, buscando integrá-los plenamente à dinâmica da escolarização de seus filhos e cumprimento das obrigações cidadãs da escola. Embora se reconheça que a participação dos pais e demais agentes da comunidade tenha sido presente e destacada, nesses anos referentes, temos que reconhecer que ainda precisamos melhorar essa

relação. As propostas clientelistas, as diversas confusões entre os direitos públicos e privados, o reivindicativismo personalizado, a violência verbal e o imediatismo tem que ser devidamente superado por uma educação para o respeito mútuo.

- **Quanto à articulação pedagógica da escola:** estar plenamente integrada à coordenação pedagógica da escola de modo a cumprir e fazer cumprir o projeto político pedagógico soberanamente produzido por todos. Estimular, acompanhar e avaliar a dinâmica pedagógica da escola, em seus momentos institucionais próprios (HTPC. Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, avaliações bimestrais e finais, etc). Neste tópico pretendemos consolidar a relação conjunta com a coordenação pedagógica e ampliar contatos e demandas com a supervisora responsável por nossa escola, de modo a criar uma cultura de proximidade e agilidade na resolução de questões pertinentes.
- **Quanto à gestão funcional da escola:** garantir a manutenção material da escola, provendo os recursos práticos e zelando pelos próprios escolares, fornecendo material adequado para a execução de todas as funções e atividades operacionais e materiais da escola (limpeza, segurança, merenda, funcionalidade, abastecimento, etc). Garantir ainda um ambiente propício de trabalho para todos os funcionários envolvidos de modo a proporcionar condições favoráveis ao cumprimento das finalidades educacionais da mesma. Nessa tarefa destacamos outra vez uma fundamental diretriz de nossa ação: a zelosa cobrança do cumprimento de obrigações firmadas por ocasião da opção pelo serviço público. Pretendemos imprimir essa consciência coletiva que haverá de ser o dinamismo funcional da escola.
- **Quanto à gestão pedagógica-administrativa do trabalho docente:** gerir e coordenar o desempenho pedagógico planejado dos professores, em suas diversas funções e disposições práticas, zelando pela correta execução dos planos de ensino para cada um dos ciclos previstos, operacionalizar condições materiais para as atividades previstas pelas ações docentes, articular um ambiente de convivência e realização profissional docente, conduzir o adequado acesso docente aos cursos de formação continuada e capacitação disponíveis durante o trabalho. É preciso registrar que os últimos anos foram marcados por diferentes demandas corporativas e profissionais, derivadas das lutas e reivindicações dos diversos segmentos, resultando num ambiente geral de relativa instabilidade e necessidade de ajuste institucionais e legais.
- **Quanto à APM:** promover a participação de todos os segmentos nas realizações das atividades da APM de modo a garantir a funcionalidade da escola e a qualidade de suas propostas. As diversas campanhas, os estudos do meio realizados nesses últimos anos comprovam a qualidade e eficácia da ação conjunta entre a escola e a APM, iniciativas que serão mantidas e ampliadas, conforme os planejamentos específicos apresentados.

Enfim, para o biênio 2006-2007 reiteramos que não precisamos inventar novidades, continuaremos a buscar aprofundar ainda mais as características institucionais e educacionais da EMEF. Carlos de Carvalho Vieira Braga, a saber; a qualidade docente, o ambiente educacional e vivencial respeitoso e adequado, a funcionalidade burocrática, a qualidade material dos espaços escolares, a criteriosa participação dos pais, a ação coletiva da comunidade educacional na consecução dos objetivos de garantir a todas as crianças a formação humana em primeiro lugar pelo acesso ao conhecimento, a formação cidadã para conhecer-se e situar-se no mundo como sujeito, enfim a realização das finalidades constitucionais da escola: o conhecimento, a ética e a cidadania para todos. Tais propósitos somente serão possíveis de serem efetivados se pudermos garantir uma cultura do diálogo e da tolerância, do respeito à diversidade na conquista da unidade, na promoção da plena educação da criança a partir da qualidade democrática da vida escolar.

Valinhos/2006

Cleide Aparecida Ribeiro Nunes

PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Objetivo Geral:

Participar ativamente dos trabalhos a serem desenvolvidos na unidade escolar, juntamente com a direção e professores, na conquista de uma educação de qualidade.

Estratégias:

- Acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos;
- Participar da discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Atender e orientar os pais;
- Orientar os professores se necessário, no encaminhamento de alunos aos setores competentes (Fono, Pedagogia, Psicologia,...)
- Fazer contatos com profissionais que trabalham com os alunos encaminhados a outros setores;
- Pesquisar e selecionar materiais que se fizerem necessários para discussão;
- Conduzir e executar as horas de trabalho coletivo na escola (HTPC);
- Orientar e reorientar o trabalho pedagógico;
- Acompanhar as reuniões pedagógicas e conselho de ciclo.

Temas:

Avaliação, progressão continuada, PCN, Projeto Político Pedagógico, Regimento, proposta curricular, interdisciplinaridade atividades diversificadas, indisciplina, Lei de Diretrizes e Bases.

Recursos:

Fitas de vídeo, textos reflexivos e informativos, legislação, artigos de revistas, jornais e livros.
Materiais pedagógicos.

Previsão:

Durante todo o ano letivo, de acordo com as necessidades do grupo.

Neusa Mitsue Uehara Magalhães

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES – 2006

De acordo com a Assembléia Geral realizada no último dia 16/03/2006 para a eleição dos novos integrantes da APM, segue relação dos eleitos:

CONSELHO DELIBERATIVO

- Maria Aleide A. G. Silva
- Marinalva Gomes de Jesus
- Rita de Cácia Lazarino Gomes
- Maria Cássia Moreira
- Cirilo Pellegrini
- Profª Silvana Melatto
- Audrey Danielle de Oliveira
- Profª Sônia Ap. Venturini Rebôlla
- Profª Neusa M. U. de Magalhães
- Vanderlea Muniz Maduro
- Sônia de Godoy
- Prof. Marcos Cedran
- Vera Barboza de Souza Marcello
- Luciene Ferreira da Silva
- Karen Anye do Amaral
- Fabiana da Silva Leopoldina
- Adriana Aparecida Pereira dos Santos Pena
- Lucinéia Batista da Silva Durante

CONSELHO FISCAL

- Sônia de Godoy (Cristiane 2 D)
- Karen Anye do Amaral
- Lucinéia Batista da Silva Durante

DIRETORIA EXECUTIVA

- Diretor Executivo: Rita de Cácia Lazarino Gomes
- Vice Diretor Executivo Maria Cássia Moreira
- Diretor Financeiro: Adriana Aparecida Pereira dos Santos Pena
- Vice Diretor Financeiro: Luciene Ferreira da Silva
- Secretária: Prof. Silvana Melatto
- Diretor Cultural: Vera Barboza de Souza Marcello
- Diretor de Esportes: Prof. Marcos Cedran
- Diretor Social: Audrey Danielle de Oliveira
- Diretor de Patrimônio: Fabiana da Silva Leopoldina

CONSELHO DE ESCOLA – 2006

De acordo com a Assembléia Geral realizada no último dia 16/03/2006 para a eleição dos novos integrantes do Conselho de Escola, segue relação dos eleitos:

Nomes - Pais	Alunos
② Cirilo Pellegrini	(Rafaella 4 D)
② Maria Aleide Alves Gomes Silva	(Milena 4 B)
② Rita de Cacia Lazarino Gomes	(Iago 1ª “A”)
② Marinalva Gomes de Jesus	(Ingred 4 C)

Suplente:

Nomes - Professoras

- Maria Célia Ogioni
- Silvana Cristina Miorin Ricciotti
- Karen Anye do Amaral

- Clarice de Lourdes Barbosa Barbarini
- Neusa Mitsue Uehara de Magalhães

Suplente:

- Sônia Aparecida Venturini Rebôlla

Nomes – Funcionários

- Ana Rita Lourençon Farias

Nomes - Alunos

Série

- | | |
|-------------------------------|--------|
| ➤ Endryan Ryane Pellegrini | 3ª “A” |
| ➤ Niander Gomes de Oliveira | 3ª “B” |
| ➤ Joyce Cristina Amancio | 4ª “D” |
| ➤ Kate Roberta de Godoy Souza | 4ª “D” |

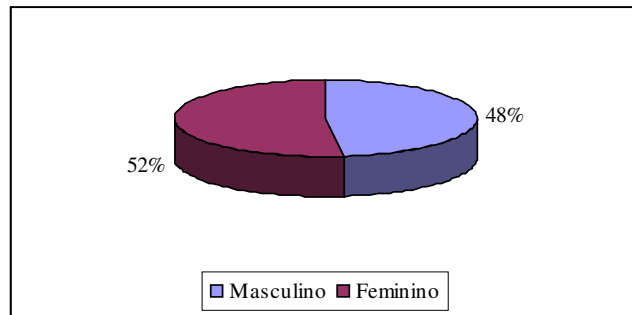
DIAGNÓSTICO

CARACTERIZAÇÃO SOCIO ECONOMICA E CULTURAL DA COMUNIDADE ESCOLAR

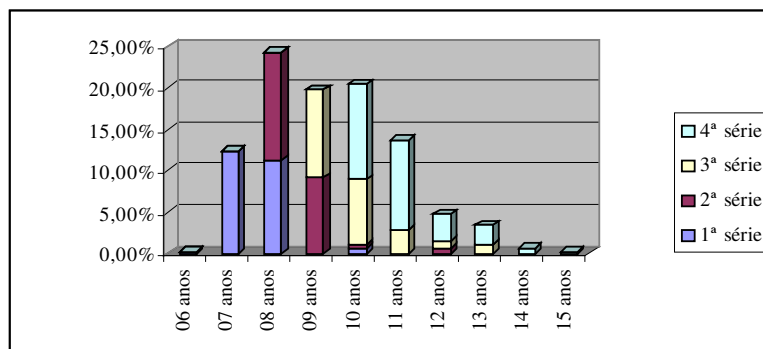
A comunidade está participando ativamente das atividades propostas pela escola, o que motiva ainda mais o trabalho dos professores, funcionários e alunos. A comunidade é formada por pais alfabetizados, a maioria de religião católica e evangélica compondo uma família nuclear de 4/5 pessoas com renda aproximada de 04 salários mínimos. A maioria tem ocupação de prestadores de serviços, formais e informais, tais como pintores, empregadas domésticas, diaristas, lavradores, caseiros, etc.

De acordo com a tabulação de um questionário enviado à comunidade, pela Escola, pudemos constatar o seguinte:

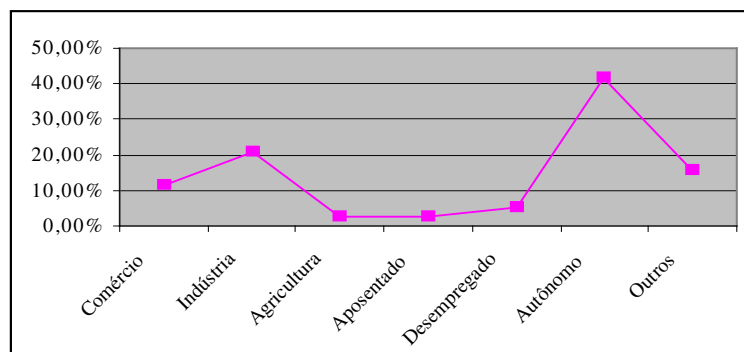
CORPO DISCENTE



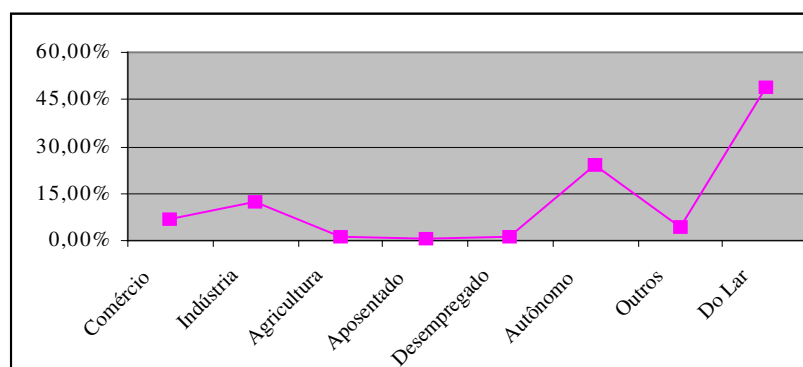
FAIXA ETÁRIA



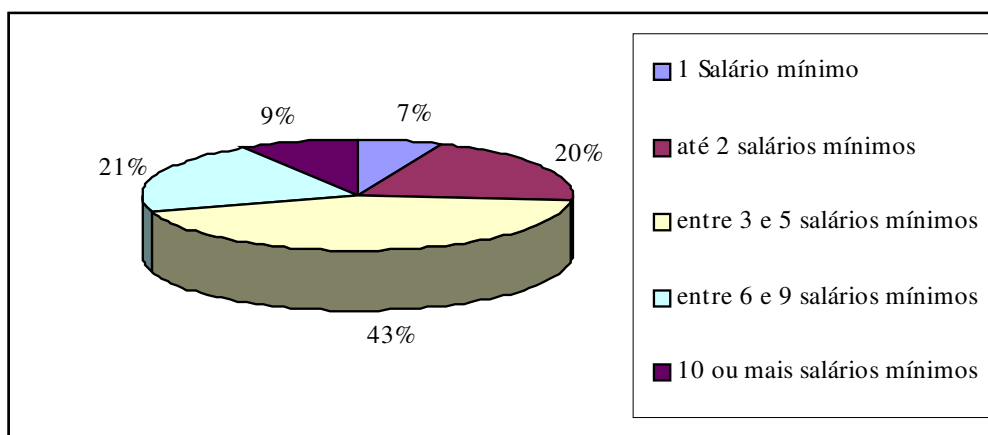
PROFISSÃO DO PAI



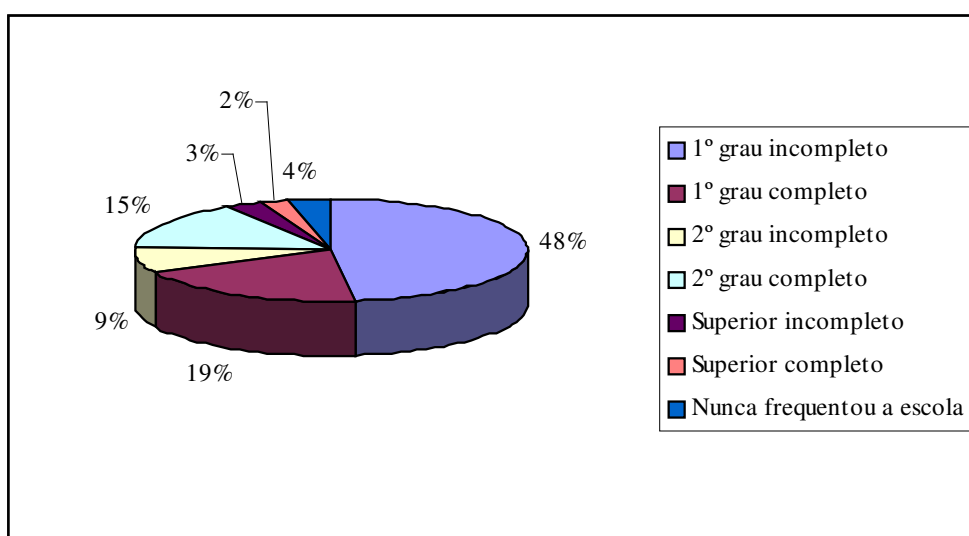
PROFISSÃO DA MÃE



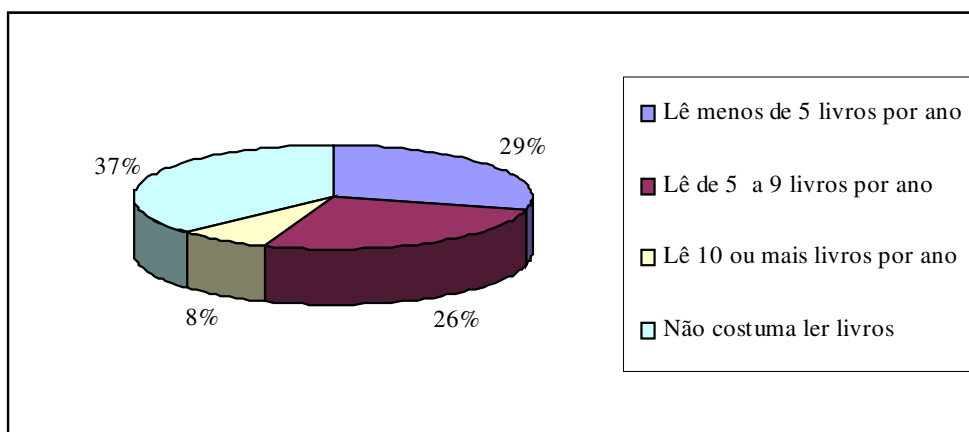
RENDA MENSAL FAMILIAR



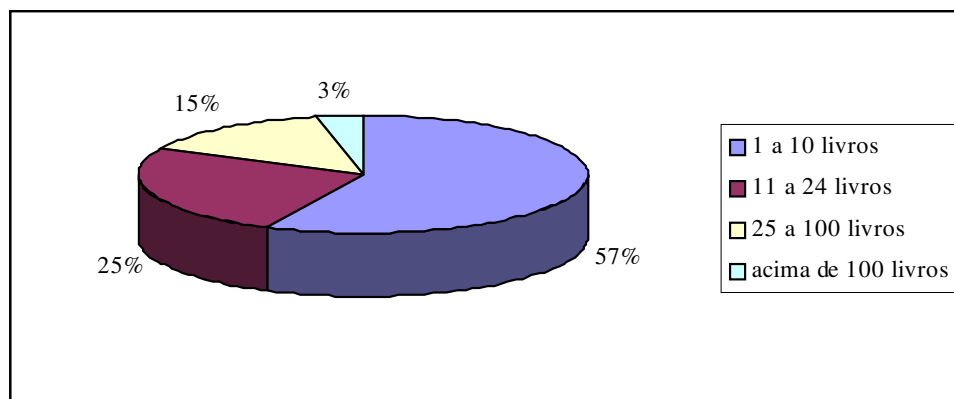
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS



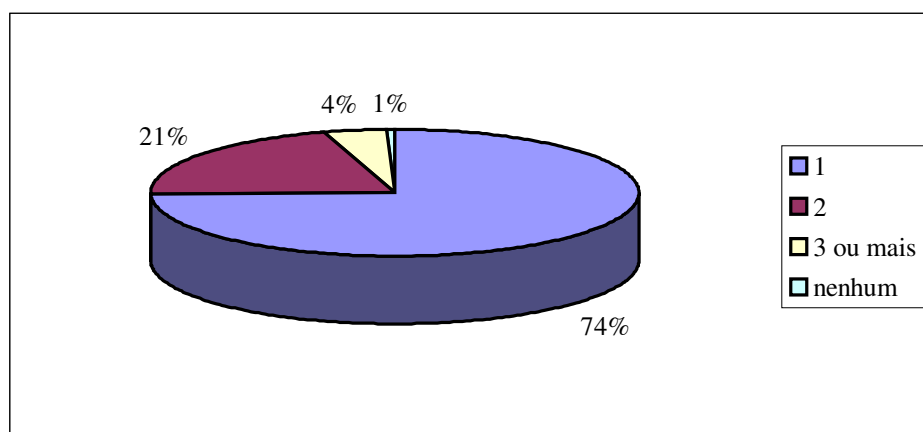
HÁBITOS DE LEITURA FAMILIAR



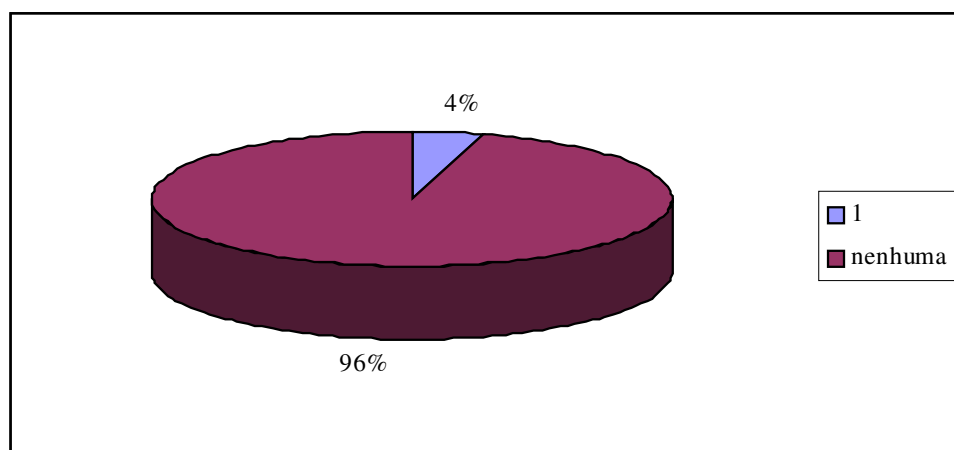
QUANTIDADE DE LIVROS QUE A FAMÍLIA POSSUI



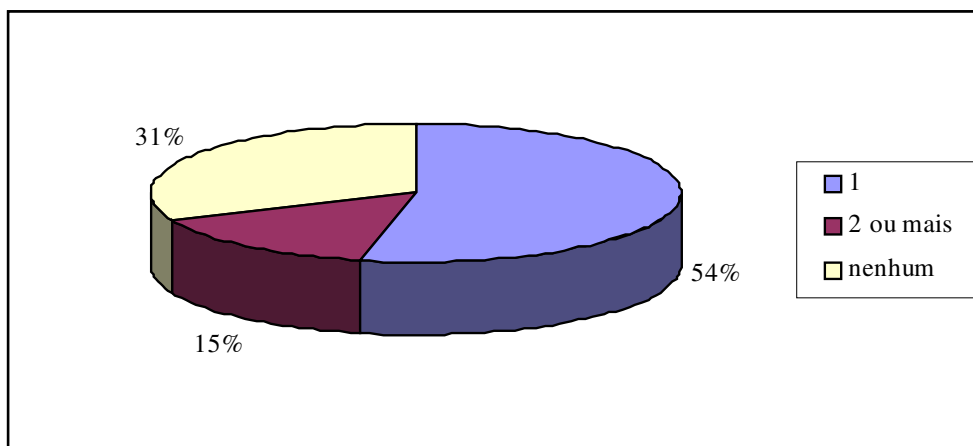
QUANTIDADE DE BANHEIROS QUE A FAMÍLIA POSSUI NA RESIDÊNCIA



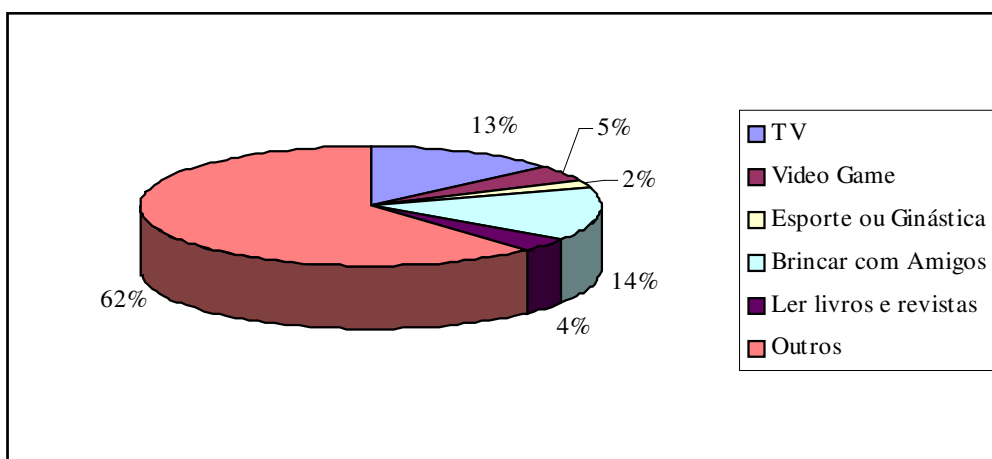
POSSUI EMPREGADA DOMÉSTICA?



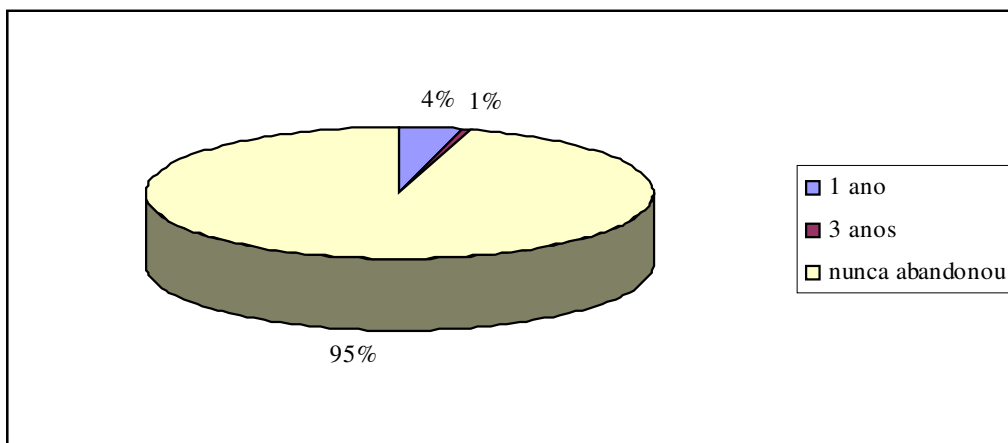
QUANTIDADE DE AUTOMÓVEIS POR RESIDÊNCIA



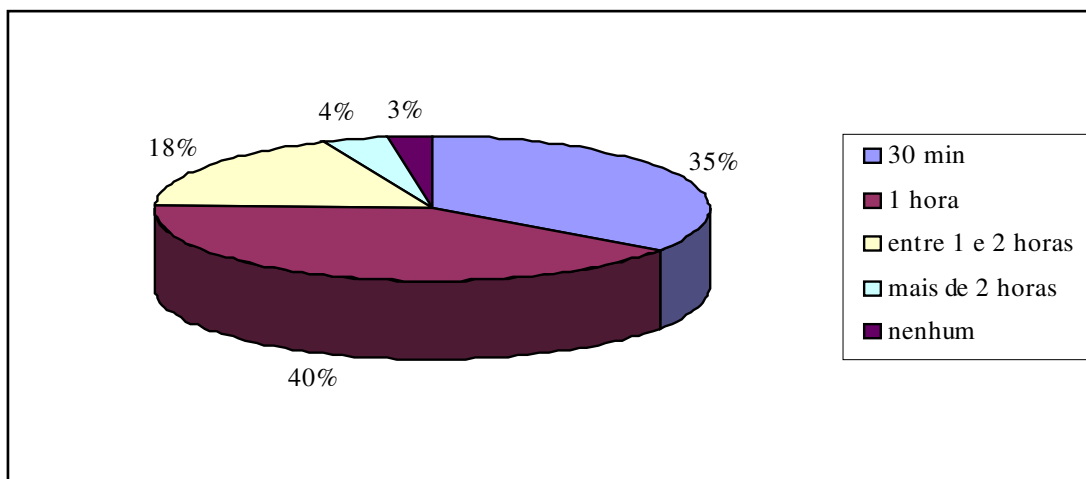
ATIVIDADES DE LAZER DOS ALUNOS



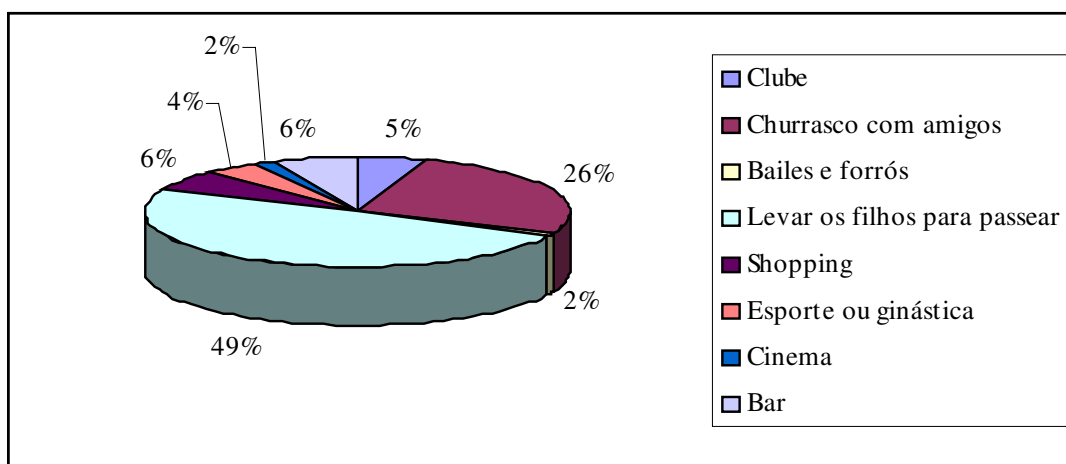
TEMPO DE ABANDONO ESCOLAR



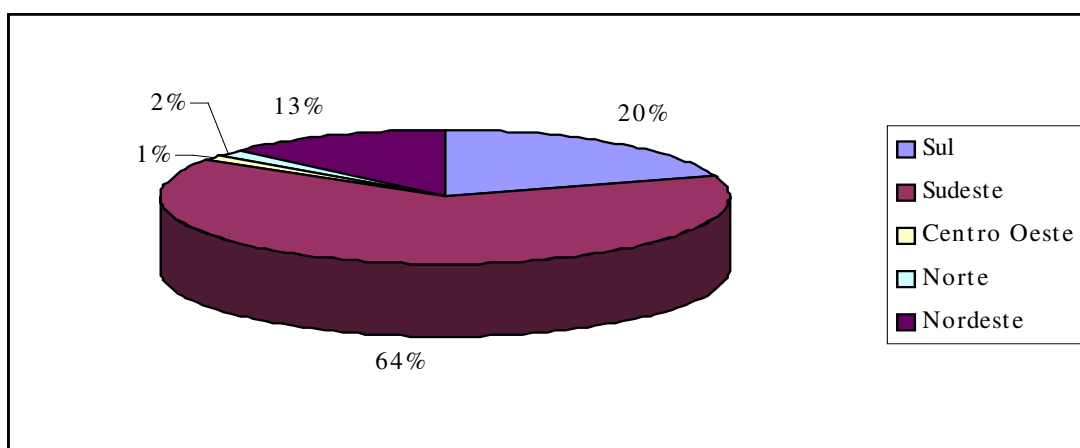
TEMPO DE ESTUDO EM CASA



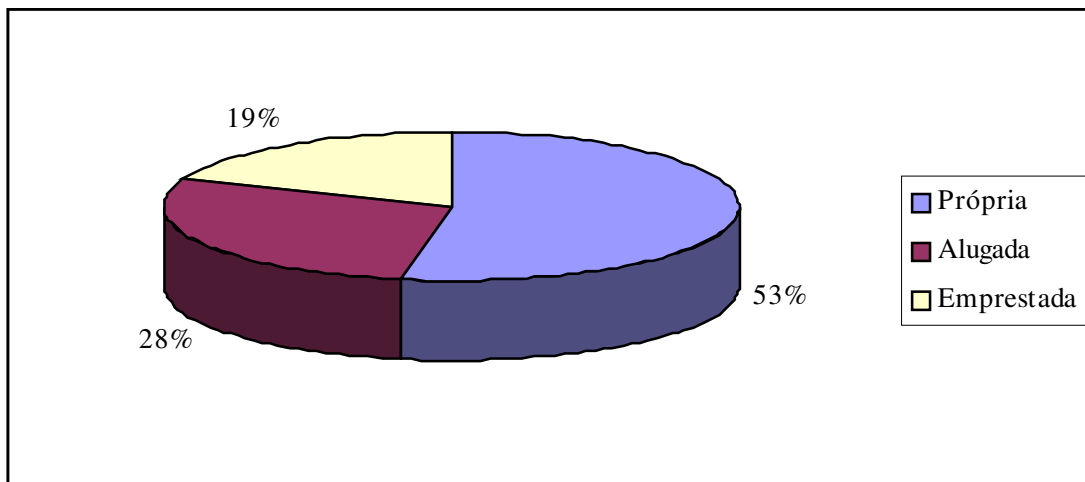
ATIVIDADES DE LAZER DOS PAIS



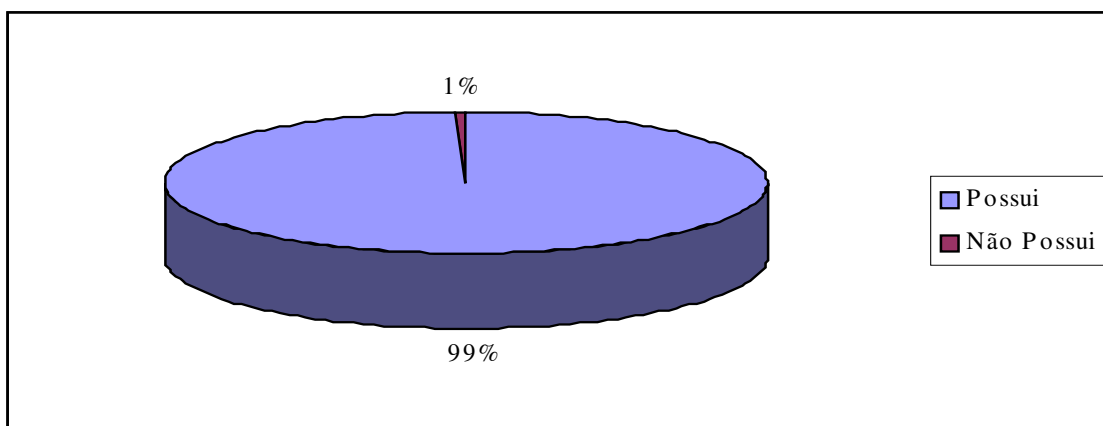
REGIÃO DE ORIGEM DOS PAIS



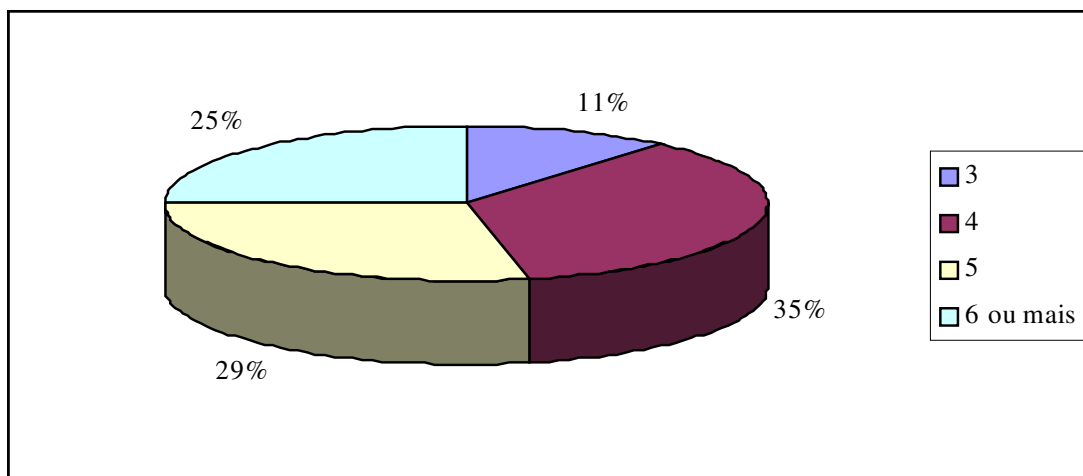
SITUAÇÃO RESIDENCIAL FAMILIAR



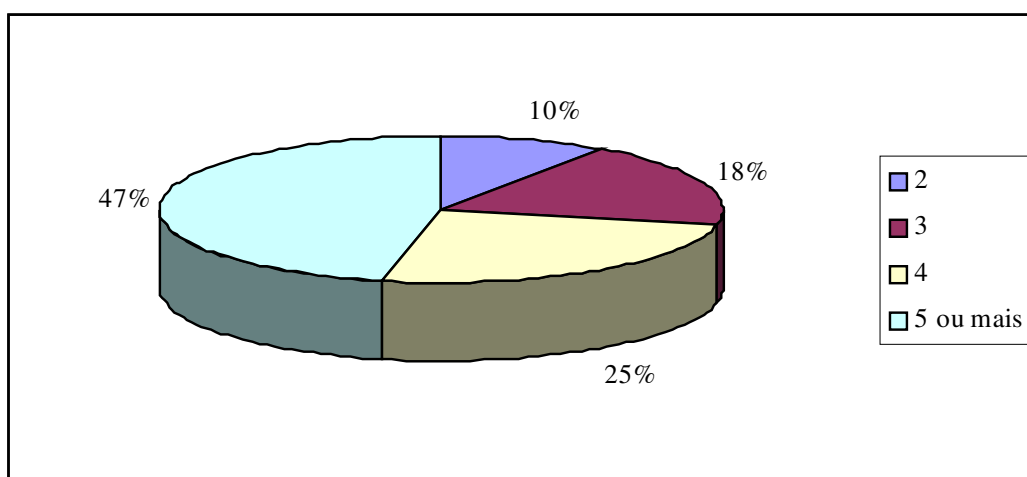
SANEAMENTO BÁSICO E REDE ELÉTRICA RESIDENCIAL



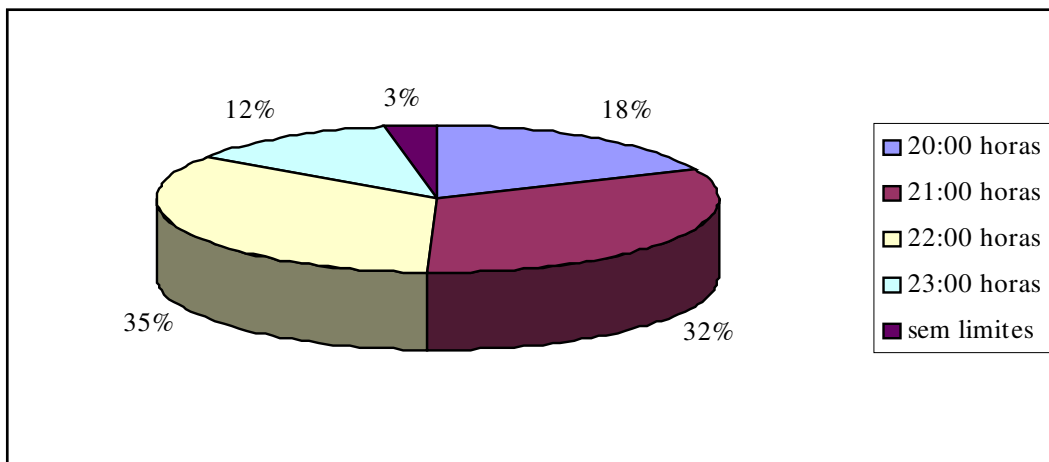
NÚMERO DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA



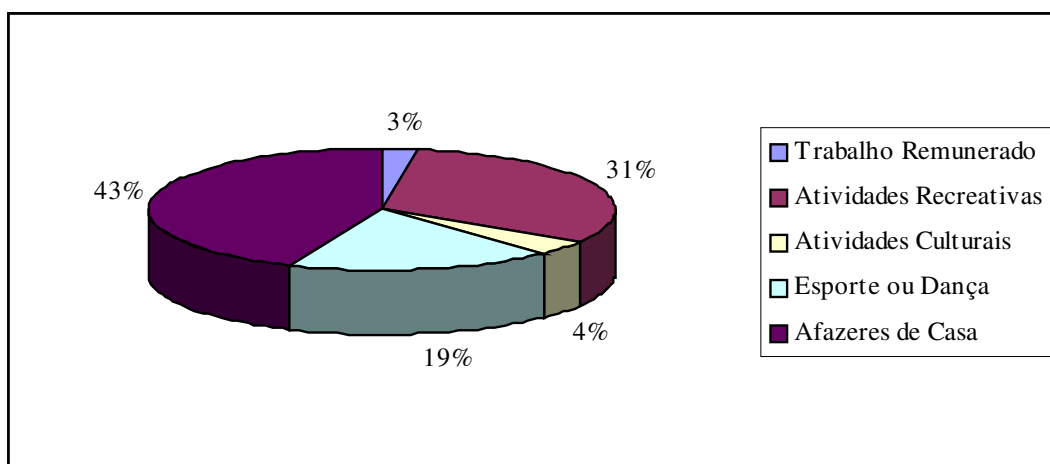
QUANTIDADE DE COMÔDOS POR RESIDÊNCIA



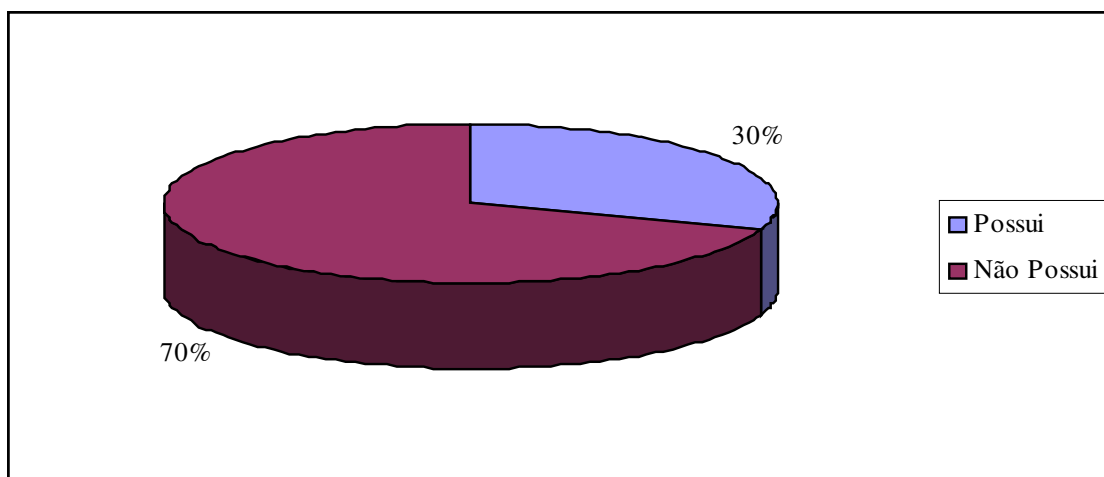
HORÁRIO LIMITE PARA ASSISTIR TV



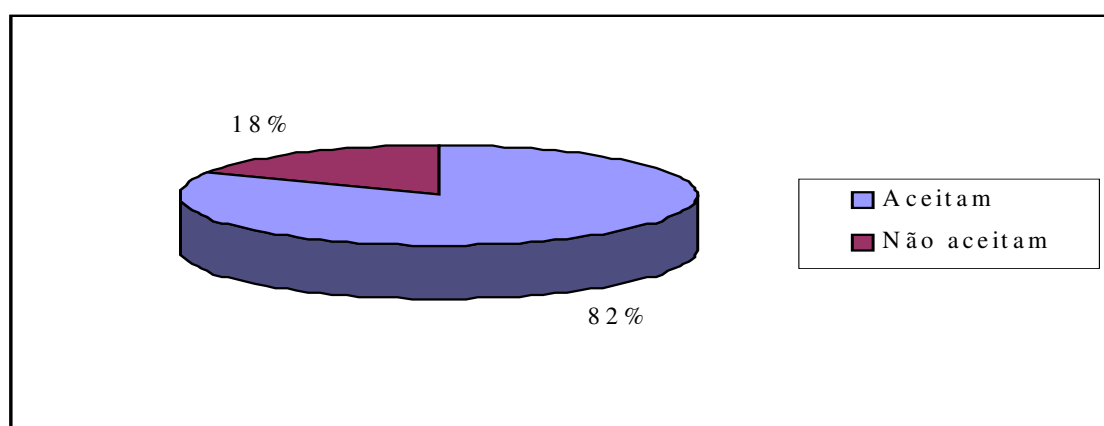
ATIVIDADES FORA DO HORÁRIO ESCOLAR



CONVÊNIO MÉDICO



PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NOS TRABALHOS DE CONSERVAÇÃO DA ESCOLA



FLUXO ESCOLAR

Matrícula Inicial:	413	Matrícula Final:	467
Taxa de Repetência:	8,75% 38	Taxa de Evasão:	
	0,23% 1		
Defasagem idade/série:	5,29% 23	Ano:	
	2005		
Nº de alunos transferidos:	44	Nº de alunos em dependência:	---
Nº de alunos cancelados:	00		

Disciplinas	Situação dos Alunos	1º CICLO		2º CICLO	
		1º Nível	2º Nível	3º Nível	4º Nível

Matemática	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00
História	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00
Geografia	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00
Educação Artística	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00
Português	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00
Ciências	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00
Educação Física	Aprovados	96	99	90	110
	Reprovados	01	25	01	11
	Evadidos	01	00	00	00

Observações:

- ◆ Não há retenção no 1º Nível do Ciclo I e 3º Nível do Ciclo II, conforme Regimento da Secretaria Municipal de Educação de Valinhos e LDB 9394/96.
- ◆ Os alunos retidos no 1º Nível do Ciclo I e 3º Nível do Ciclo II, foi conforme a lei Artigo 24, Inciso VI da Lei 9394/96

ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR

O atendimento escolar é plenamente satisfatório e integrado de maneira sistêmica com a rede municipal. Por um lado a escola atende a demanda escolar dentro do próprio bairro e de bairros vizinhos, de acordo com o número de vagas, promovendo a integração de seus alunos com a E.E. “José Leme do Prado” em caso de encaminhamento para 5ª série do ensino fundamental, e de outro recebendo os alunos da E.M.E.I. “Ângela Turcatti” e E.M.E.I. “Dona Estephânia de Carvalho Vieira Braga”.

Os critérios de zoneamento estabelecidos pelos órgãos planejadores municipais são respeitados na medida do possível. Atendemos poucos alunos de bairros distantes, onde não há escola. Nos últimos dois anos não há registro de evasão escolar, alcançando a nossa escola a distinção de ter obtido a promoção plena de seus alunos. As vagas oferecidas não são totalmente preenchidas, mas não podemos considerar excesso de oferta. O fluxo escolar está de acordo com a capacidade física da escola; de acordo com a demanda recente, não há previsão de novas turmas e nem necessidade de novos espaços e novas salas. Tais flutuações encontram-se na margem de variação própria das transformações urbanas e demográficas próprias da realidade do Brasil atual.

O processo de matrícula atende às exigências legais. Para as 1^{as} séries, a escola atende prioritariamente as crianças que completam 07 anos até 30 de junho do ano letivos. Para as demais séries é realizada a matrícula ao final do ano letivo. As recentes mudanças na legislação educacional-escolar, sobretudo aquela determinação de antecipar a matrícula das crianças do ensino fundamental para seis anos (6) foram devidamente incorporadas, aguardando as diretrizes da Secretaria Municipal e seu plano de execução do preceito jurídico.

O horário de aula é das 7:30 às 11:30 e das 13:00 às 17:00 horas. Esse horário é preenchido de acordo com a determinação da Secretaria Municipal de Educação, conforme calendário escolar acordado.

AMBIENTE ESCOLAR: A “CULTURA” DA ESCOLA

Entendemos por “cultura” da escola o conjunto de disposições, pedagógicas, políticas, institucionais e sociais vivenciadas pela totalidade dos agentes. Podemos afirmar que a cultura que prevalece em nossa escola é marcada pela participação, pelo envolvimento e compromisso de todos, pela responsabilidade no exercício das funções e pela alegria e criatividade na realização das finalidades especiais de toda escola de ensino fundamental. Destacaremos os diversos projetos, tanto aqueles derivados das prescrições legais (Município) quanto aqueles referidos aos dispositivos legais oriundos do MEC. Ampliaremos nossas atividades com os temas transversais, buscaremos conscientizar toda comunidade escolar da necessidade de uma cultura que promova a inclusão e o acolhimento de todas as crianças, tanto nas ações próprias do cotidiano escolar quanto em todas as atividades didáticas complementares, nos Estudos do Meio, cinemas e teatros, que são programadas nos diversos planos de cursos das diversas áreas temáticas que compõem o currículo básico de nossa UE. Como ações suplementares buscaremos otimizar as demandas pela reestruturação da Biblioteca, de modo a conquistar um espaço maior e organizá-la, ampliando seu acervo, desde de que possamos contar com um(a) bibliotecário(a), seja por concurso, parcerias com professores e pais voluntários.

A integração entre professores acontece, além das oportunidades de praxe, nos horários reservados ao HTPC, entre outras potenciais disposições. Este tempo é utilizado para troca de experiências, estudos de casos e temas afins. Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação tem sido importantes momentos de crescimento pedagógico e convivência solidária.

A Escola continua a desenvolver dois importantes Projetos Especiais que envolvem todos os alunos e professores: O *Projeto da Água*, que consiste na conscientização das crianças e dos professores, seus familiares e interessados na necessidade de uso racional, reaproveitamento e recuperação dos recursos hídricos renováveis. Este Projeto subsidia atividades e materiais para uma Educação Ambiental emancipatória.

O outro Projeto é a *Educação Para o Trânsito*. Desenvolvido junto às crianças e professores, bem como a comunidade, nas atividades de educação para o trânsito e cuidado frente ao tráfego urbano, esse projeto envolve toda a escola e recebe profissionais especializados nas políticas de prevenção a acidentes. São projetos que contam com parcerias e ações da Prefeitura Municipal e empresas da região, destacando-se a ação da Autoban. Além destes projetos institucionais há ainda os projetos desenvolvidos especialmente pelas professoras, de acordo com seus referenciais de ensino, contando com amplo envolvimento e participação do corpo docente.

Temos ainda a registrar que a escola passou a desenvolver, no presente ano de 2006, com previsão para a sua manutenção em 2007 o *Projeto ECA*, que consiste em informar, conscientizar e esclarecer os docentes, pais, alunos e funcionários, enfim a comunidade em geral das deliberações e prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma a garantir o cumprimento dos preceitos legais e ativar as diversas disposições de cuidado, assistência e tutela das crianças nessa faixa etária. Esse projeto tem sido considerado de fundamental importância no atual momento da comunidade escolar.

OBSERVAÇÕES

Recuperar a trajetória histórica do processo de produção e realização do projeto político pedagógico da escola constitui uma primeira consciência dos esforços e desafios projetados e das mudanças e desvios naturalmente ocorridos. Não temos uma consciência determinista, que venha a supor que as ações devam ser cristalinamente planejadas e depois rigorosamente executadas. Não se trata de uma relação tão linear, mas sim de uma disposição política coletiva que tanto realiza ou impulsiona as ações quanto sofre também limites e percalços da própria realidade. Dessa

contradição decorre a necessidade de constantes revisões, ajustes e consolidações no conjunto geral do PPP.

O projeto político pedagógico primordial desta U.E. foi elaborado no início de 1999, para um período determinado de 2 anos, com avaliações previstas a cada 6 meses até o final do seu período de vigência. A primeira revisão e atualização do referido Projeto foi efetivada tendo em vista o biênio 2002 e 2003. Ao final desse período procedemos a uma avaliação geral das diretrizes apresentadas, aferindo as metas e tarefas planejadas, de modo a produzir um balanço geral do alcance desse instrumento na vida da escola. Foi quando produzimos um segundo ajuste prevendo ações e metas para o biênio 2004/2005. Voltamos, nessa ocasião, ao PPP procurando avaliar as metas e perspectivas do biênio findado extraíndo novas coordenadas para os próximos dois anos, o que estamos realizando no presente documento. Nosso objetivo atual consiste em desenvolver melhor as metas e diretrizes positivamente alcançadas e corrigir ou superar os desvios e contradições.

A trajetória recente da escola mostra o quanto foi importante a produção de metas, diretrizes e objetivos e a busca e disposição de meios para atingi-los, no presente instrumento formal. Hoje podemos avaliar o crescimento institucional, comunitário e acadêmico da escola, em grande parte conquistados pela tenacidade de seus partícipes e pela grandeza de seus propósitos.

DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

CURRICULOS E PROGRAMAS

Os educadores desta U.E. baseiam-se nas diretrizes institucionais e padrões legais previstos pela legislação para este nível e modalidade de Educação, a saber, a concepção de acesso e de direito da criança à educação fundamental como dever do Estado e da família. Nosso horizonte organizacional é aquele definido pelas diretrizes dos PCNs para organizarem os conteúdos a serem trabalhados, conteúdos estes, adaptados a realidade dos educandos.

Além disso, os professores têm um bom relacionamento e desenvolvem um trabalho em conjunto, o que possibilita a continuidade do aprendizado nos níveis subsequentes.

Existe um trabalho que relaciona todos os componentes curriculares, pois a escola tem por objetivo formar um cidadão que saiba se envolver, se relacionar com o todo, não se fragmentando diante das diversas situações da vida.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A preocupação com a garantia da universalidade do acesso e a qualidade da permanência na escola é uma premissa que fundamenta toda a ação educacional-escolar da escola. A formação de turmas é realizada pelo critério etário e proporcionalidade entre meninos e meninas de modo a garantir um convívio e disposições equânimes entre os sexos.

Durante as HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógicos Coletivos) os professores organizam-se por ciclo, para planejarem e discutirem o trabalho a ser desenvolvido, mas a troca de experiências com professores de outros ciclos é constante, enriquecendo o tratamento metodológico. Nestes espaços agem cooperativamente para garantir a qualidade das atividades e perspectivas propostas.

As salas de aula são organizadas de acordo com a proposta desenvolvida pela escola, e de acordo com esta proposta, os alunos trabalham em grupos, ou em duplas, ou individualmente. A organização das sala é criteriosamente pautada na potencialidade de integração e convivência entre pares.

Os recursos existentes na escola são utilizados para que os professores diversifiquem as suas aulas, motivando, ainda mais, a aprendizagem do aluno.

Para que uma pessoa saiba utilizar plenamente sua cidadania, ela precisa conhecer seus direitos e deveres. Por isso, a escola construiu suas normas de maneira democrática, proporcionando ao aluno a experiência de viver socialmente, respeitando horários, amigos, Professores, funcionários e todos que estão envolvidos na comunidade escolar e, principalmente, conscientizando-se de que ele pode agir e transformar o meio em que vive.

No presente ano organizamos um encontro de planejamento para que todos os professores tomassem conhecimento dos planos de cursos dos demais, de modo a produzir uma socialização comum dos conteúdos curriculares propostos. Os currículos apresentados estão atualizados e voltados para a realidade social e econômica dos educandos abordando temas e questões pertinentes ao cotidiano, buscando ampliar a consciência de cada educando de sua condição social e potencialidade humana.

QUANTO AO ACOMPANHAMENTO E À AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação é um conjunto de atuações cuja função é alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ela acontece contínua e sistematicamente, pela interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno em relação às oportunidades de situações didáticas oferecidas.

Ela deve ser um subsídio ao professor para uma reflexão contínua de sua prática e instrumento de tomada de conhecimento para o aluno.

O professor a terá como um instrumento para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas; referência a análise de seus propósitos; elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. Através da avaliação, poderemos analisar o ensino oferecido, cuja finalidade é fazer o aluno aprender, bem como re-planejar as atitudes desenvolvidas, de modo a orientar competentemente todo o processo educacional curricular.

Os livros didáticos constantes na ação curricular são também escolhidos pelo critério de articular o conhecimento com a realidade social dos alunos, possibilitando a estes o acesso a bons textos e propostas, de modo a criar condições para questionar sua realidade e construir seu conhecimento como sujeitos.

As atividades elaboradas estão firmadas em conhecimentos prévios que os professores possuem a respeito do que os alunos conhecem, associando seus conhecimentos à dinâmica da avaliação diagnóstica, concebida como processo, levando em conta as ações e relatórios de anos anteriores.

CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO

A avaliação é um momento muito importante do processo de aprendizagem por isso, sua função deve ser bem clara. Se os resultados esperados da avaliação não forem satisfatórios, teremos que rever o planejamento, as ações e o desempenho de todos os envolvidos e não simplesmente “condenar” o aluno.

Os objetivos da avaliação são:

- Diagnosticar o conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados (tanto para o professor, quanto para o aluno saber o que realmente assimilou).

- Diagnosticar o trabalho do professor, servindo assim como um instrumento para repensar e reformular o seu trabalho.

Considerando as diferentes características dos alunos, a avaliação deve ser contínua e permanente.

Os instrumentos de avaliação podem ser:

- Provas escritas.
- Avaliação oral.
- Realização de pesquisas (em casa ou em sala de aula).
- Realização de trabalhos em grupo ou individual.
- Relatórios sobre filmes, desenhos, estudo do meio.
- Diferentes formas de registros (desenho, escritas,...) considerando que cada indivíduo é um.

Os alunos serão observados e avaliados também em:

- Participação em atividades de sala e extra-classe.
- Atitudes de cooperação e interesse.
- Organização do material escolar.
- Realização das atividades de casa.
- Assiduidade.
- Assimilação dos conteúdos.

Processo de Recuperação

A recuperação deverá ser contínua (durante o período de aula), e paralela (fora do horário de aula).

A escola desenvolverá, sempre que necessário e, conforme suas possibilidades as aulas de reforço para alunos com defasagem na aprendizagem de conceitos essenciais.

O objetivo das aulas de reforço é dar novas oportunidades ao aluno para atingir as metas propostas pelo professor, utilizando diferentes estratégias de motivação.

Esperamos assim, possibilitar aos alunos a assimilação e compreensão de conteúdos não atingidos.

OBJETIVOS DA ESCOLA

A escola tem como objetivo principal atender a comunidade, na formação cultural e no desenvolvimento ético, criando novas oportunidades de relacionamento, igualdade de direitos, formando cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, críticos e participativos na sociedade. Objetivamos, também, o desenvolvimento do potencial intelectual, das aptidões subjetivas, da valorização dos talentos dos alunos. Para tanto é necessário saber ler, escrever, interpretar e raciocinar. Na sociedade em que vivemos a escola pretende preparar as crianças e adolescentes para a apropriação, como sujeitos, das novas linguagens e formas de comunicações, visando assumir papéis de responsabilidades e de igualdades no meio em que vive. A criação de novas redes de convivências, trocas simbólicas e elevação estética, voltada para a prática da solidariedade, são os horizontes que norteiam as finalidades institucionais da escola. Na avaliação que fizemos de nossa trajetória recente destacamos o depoimento de alguns pais:

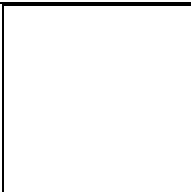
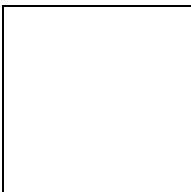
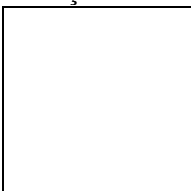
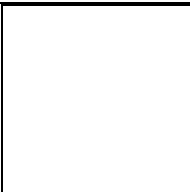
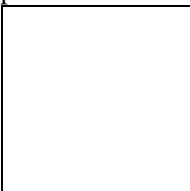
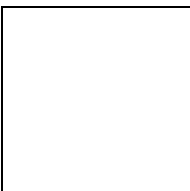
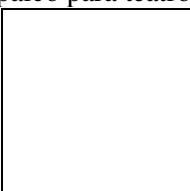
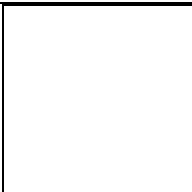
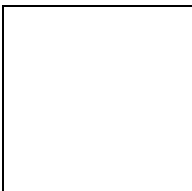
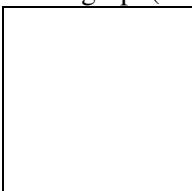
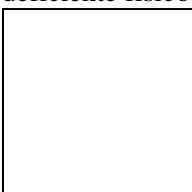
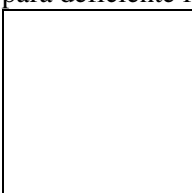
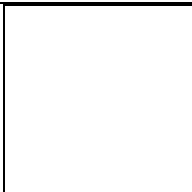
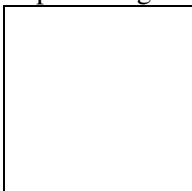
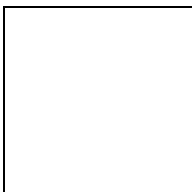
“ Eu espero que a escola ajude a transformar meu filho em um cidadão de bem (...) que a escola continue a formar crianças boas e sociais, humanas, prestativas e críticas”

(depoimentos de pais do Ciclo II – nível 3

Ao buscar alcançar esses objetivos, estaremos oferecendo à comunidade uma Escola de qualidade, quer pela competência técnica e determinação pedagógica, quer pela gestão democrática e participativa que deve orientar o trabalho institucional e curricular da escola.

OBJETIVOS E METAS: DIAGNÓSTICO

SITUAÇÃO ATUAL	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS	PROBLEMAS
► Falta de compromisso dos alunos e pais com relação à escola Falta de cooperação e respeito ao outro	Professoras comprometidas com o ensino e desenvolvimento dos alunos	Faltas de diálogo e valorização do professor no setor de educação	Falta de compromisso dos pais com a educação escolar do filho

 Violência física e moral entre alunos  Biblioteca escolar sem condições de uso  Professoras sentindo-se com desgaste físico e mental.	 Bom nível de entrosamentos entre professoras  Autonomia pedagógica para realização de trabalho em sala  A escola tem um bom espaço físico: biblioteca informática vídeo palco para teatro...  A escola está bem equipada com aparelhos eletrônicos e materiais de Educação Física.	 Número insuficiente de ajudante geral na escola  Não ver o aluno como parte integrante de um grupo(escola)  Falta de acesso para deficiente físico  Carteira adaptada para deficiente físico  Falta de materiais adequados para o uso do deficiente.	 Alunos descomprometidos com a aprendizagem  Muita violência entre alunos  Indisciplina dos alunos e falta de respeito ao outro.
--	---	---	--

PLANO DE AÇÃO 2006 – 2007

Problema	Objetivos		Ações
----------	-----------	--	-------

prioritário		Metas	
1. Baixo rendimento dos alunos em língua portuguesa e matemática	1. Melhorar o rendimento e a qualidade da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática	Até o 2º semestre de 2007, melhorar o rendimento dos alunos em matemática e língua portuguesa pelo menos 50%.	1.1 Proporcionar aos alunos aulas de reforço e recuperação paralela. 1.2 Adquirir materiais pedagógicos (jogos) 1.3 Confeção de jogos e materiais pedagógicos para uso em sala 1.4 Elaborar projetos.
2. Biblioteca desorganizada	1. Organizar biblioteca escolar, oferecendo aos alunos um ambiente que incentive o gosto e o prazer da leitura.	Até o mês de maio de 2007 a biblioteca deverá estar em total funcionamento.	2.1 Instalar um suporte nas estantes 2.2 Classificar os livros por cores e assuntos / tema. 2.3 Arrumar os livros classificados na estante. 2.4 Limpeza e ventilação da biblioteca 2.5 Retirada e devolução dos livros da estante da biblioteca. 2.6 Cronograma para utilização da biblioteca com alunos.

Problema prioritário	Objetivos	Metas	Ações
3. Falta de envolvimento e valorização da escola pelos pais e comunidade	1. Conscientizar os pais da necessidade e apoio familiar para o desenvolvimento escolar dos filhos	Até o 2º semestre de 2007, conseguir o envolvimento dos pais e comunidade.	3.1 Realizar eventos na escola com participação de pais e comunidade 3.2 Promover momentos de reflexões e debates 3.3 Promover palestras informativas com profissionais da rede Municipal de Valinhos 3.4 Reunião de pais.

4. Entrada / saída e recreio dos alunos muito tumultuado, com risco de acidentes.	1. Oferecer maior segurança aos alunos prevenindo-os de acidente no espaço escolar.	Até o final de 2006.	4.1 Mudança dos horários de recreio (saída cada duas salas) 4.2 Acompanhamento dos alunos na saída até a escada. 4.3 Trabalho de conscientização dos alunos na prevenção de acidentes 4.4 Instalação de corrimão na escada principal da escola (entrada e saída de alunos). 4.5 Rampa para acesso a cadeira de rodas no portão lateral.
---	---	----------------------	---

Problema prioritário	Objetivos	Metas	Ações
5 Violência verbal, física e moral entre alunos	1. Desenvolver atitudes de cooperação, respeito a si próprio e ao outro.	Reduzir em até 60% o índice de violência na escola até final de 2007.	5.1 Promover momentos de debate e reflexões em salas de aula. 5.2 Desenvolver projetos sociais 5.3 Convocar pais para reunião 5.4 Informar conselho tutelar dos casos mais graves 5.5 Promover momentos de reflexões nas reuniões de pais.
6 Portão lateral da escola sem segurança e entrada de vândalos que causam estragos e danos a escola.	1. Oferecer maior segurança e proteção aos alunos e funcionários da escola. 2. Evitar a entrada de vândalos nos finais de semana na escola	Reduzir em 80% os atos de vandalismo na escola	6.1 Instalação de grade e portão eletrônico na entrada lateral da escola. 6.2 Colocação de grade com portão no pátio superior.
7 Viabilizar o uso da sala de informática.	1. Proporcionar aos alunos, o contato com os computadores.	Até final de 2007, colocar os alunos em contato com os computadores.	7.1 Revisão e manutenção dos computadores. 7.2 Aquisição de programas Softwares, CD Room, tinta para impressora e disquete.

			7.3 Montar cronograma para uso da sala de informática. 7.4 Manter a sala de informática sempre limpa e conservada.
--	--	--	--

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: ORGANIZAR A BIBLIOTECA ESCOLAR

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
1	Colocar suporte nas estantes	Voluntário	Agosto de 2006
2	Separar os livros por assuntos / temas	Professores e coordenadora	Até fevereiro de 2007
3	Colar etiquetas coloridas nos livros para classificação (cores e assuntos / temas)	Alunos, voluntários, professores e coordenadora	Até março de 2007
4	Organizar os livros nas estantes	Alunos e voluntários	Até final de abril 2007
5	Cronograma para uso da biblioteca	Professores e coordenadora	Até abril de 2007
6	Controle de retirada e devolução dos livros	Professores e alunos	O ano todo
7	Limpeza e ventilação da biblioteca	Ajudante Geral	O ano todo
8	Manutenção e organização dos livros, mesas e cadeiras em ordem	Professores e alunos	O ano todo

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: OFERECER MAIOR SEGURANÇA E PROTEÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
1	Mandar memorando para autorização e verba para colocação das grades	Direção e agente administrativo	Ano de 2006
2	Fazer pesquisa e orçamento	Agente Administrativo	Ano de 2006
3	Aprovação da APM	Direção e coordenação	Ano de 2006
4	Contratação de serviço para instalação da grade	Direção e Secretaria da Educação	Ano de 2006

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: PREVENÇÃO DE ACIDENTES NA ESCOLA

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
1	Memorando para pedir instalação de corrimão na escada principal	Direção e agente administrativo	1º semestre de 2006
2	Mudança nos horários do recreio	Merendeira, inspetor de alunos, direção, coordenação e professores	1º semestre de 2006
3	Acompanhamento dos alunos até a escada na hora da saída	Professoras	Durante o ano todo 2006
4	Trabalho de conscientização dos perigos causados pela correria dos alunos	Professoras	Durante o ano todo 2006

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: INTEGRAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
1	Realizar eventos na escola	Professores, coordenadora e direção	1º semestre de 2006
2	Atendimento a Pais (HTPC) para orientações	Professores / coordenadora	Durante o ano
3	Encaminhamento de pais para outros setores	Coordenadora	Durante o ano
4	Trabalhos e ou atividades para desenvolver com a família	Professores	Durante o ano
5	Realização de eventos culturais	Professores, coordenadora, direção e funcionários	1º e 2º semestre de 2006

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: DIMINUIR O ÍNDICE DE VIOLÊNCIA ENTRE ALUNOS

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
1	Desenvolver atividades de reflexão e conscientização	Professores	Durante o ano
2	Desenvolver projetos sociais	Professores e coordenadora	Durante o ano
3	Convocar pais, e em alguns casos, encaminhar o aluno para o PROMAICA	Professores e coordenadora	Durante o ano
4	Casos mais graves, informar o Conselho Tutelar	Direção e coordenação	Durante o ano

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: VIABILIZAR O USO DA SALA DE INFORMÁTICA

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
	Memorando para Prefeitura Municipal de	Direção e agente	Março de 2007

1	Valinhos requisitando visita do técnico para instalação de jogos	administrativo	
2	Compra de CD, Tintas para impressora e disquete para uso dos computadores	Direção e agente administrativo	Abril de 2007
3	Capacitar professores para uso de computadores	Secretaria de informática	2007
4	Ligar os computadores em rede	Direção e agente administrativo	Maio de 2007
5	Elaborar cronograma para uso da sala de informática	Professores e coordenadora	Maio de 2007
6	Limpeza da sala de informática	Ajudante geral	Ano todo
7	Conservação dos computadores	Professores e alunos	Ano todo

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E CRONOGRAMAS

OBJETIVOS: MELHORAR O RENDIMENTO DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

N. da ação	Tarefas	Responsável	Meses
1	Confecção de jogos e materiais pedagógicos	Professores e coordenadora	Até março de 2007
2	Elaboração de projetos	Professores e coordenadora	Durante o ano de 2007
3	Proporcionar aula de reforço e recuperação contínuo aos alunos	Professores e coordenadora	Início em março de 2007
4	Aquisição de materiais pedagógicos	Coordenadora e direção	Até abril de 2007
5	Organizar e conservar os materiais pedagógicos	Professores e alunos	Durante o ano

PROJETO: O ECA NA ESCOLA 2006

JUSTIFICATIVA:

- ❑ Com base nas dificuldades da comunidade escolar em entender e fazer cumprir o estatuto da criança e do adolescente (ECA), acreditamos ser necessário momentos de estudo e discussão para que haja um cumprimento mais efetivo do mesmo.

OBJETIVOS GERAL:

- ❑ Ampliar o conhecimento e a compreensão do estatuto da criança e do adolescente, de forma prática e objetiva promovendo o conhecimento e a compreensão da importância das redes locais de proteção à criança e ao adolescente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula, oferecendo alguns materiais de apoio e orientações sobre o ECA;
- ❖ Levar aos conhecimentos dos Pais e ou responsáveis pelos alunos a existência do ECA, bem como os direitos e deveres nele contido;
- ❖ Discutir os principais artigos do ECA com professores e funcionários da escola de maneira crítica contribuindo assim, para a formação e conscientização de todos;
- ❖ Despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento dos seus direitos e deveres de cidadania contidos no ECA.

METAS:

- ❑ Divulgar o ECA entre os professores e funcionários – 1ª quinzena de setembro;
- ❑ Informar Pais e Responsáveis dos alunos sobre o ECA – até final de outubro;
- ❑ Trabalhar com os alunos os direitos e deveres – até o final do ano.

METODOLOGIA:

1. Apresentar o ECA aos professores e funcionários da escola. Levar a leitura e discussão de alguns textos e alguns artigos do estatuto.
2. Auxiliar os professores com livros, textos e informações para divulgação do ECA nas reuniões de pais.
3. Confeccionar cartazes para expor na escola sobre os direitos da criança e do adolescente.
4. Produzir folhetos informativos para a comunidade escolar (orientar sobre direitos e deveres).
5. Leitura com os alunos (sobre os direitos e deveres).

PÚBLICO ALVO:

- Professores
- Funcionários
- Alunos
- Familiares.

PROGRAMA DE PREVENÇÃO EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NO TRÂNSITO 2006

JUSTIFICATIVA:

Através da parceria entre Secretaria da Educação e Secretaria de Segurança, Transporte e Trânsito do Município de Valinhos, as professoras dos níveis 3 e 4, recebem as orientações para o trabalho de educação para o Trânsito na Escola.

OBJETIVO:

Trabalhar no sentido de conscientizar os alunos da necessidade do respeito mútuo, da relação com o meio e valorização da vida.

ESTRATÉGIAS:

- ⇒ Uso da cartilha: estrada para a cidadania(para níveis 3 e 4).
- ⇒ Dinâmicas com policiais rodoviários
- ⇒ Apresentação de peça teatral para os alunos do nível 4
- ⇒ Palestras
- ⇒ Produção de textos em sala de aula
- ⇒ Atividades com a família
- ⇒ Discussões
- ⇒ Sinalização no espaço escolar(continuidade do projeto anterior).

AValiação:

Verificar no cotidiano escolar mudanças de comportamento.

PÚBLICO ALVO:

Alunos, professores e Famílias.

TEMPO DE DURAÇÃO:

Início em março com duração o ano todo.

PROJETO MEIO AMBIENTE 2006**JUSTIFICATIVA:**

Ao verificar que os alunos e comunidades dão pouco valor e respeito ao ambiente escolar e tudo que os rodeia, desenvolveremos o projeto meio ambiente na escola. Este projeto procura despertar o interesse de todos no cuidado com o ambiente, criando na escola área verde, agradável, e que todos se sintam responsáveis.

O projeto será realizado em parceria com trabalho voluntário do senhor Wagner, a Prefeitura Municipal de Valinhos e a Escola.

OBJETIVO GERAL:

Sensibilizar e conscientizar alunos e comunidade escolar que a vida depende do ambiente e o ambiente depende de cada cidadão deste planeta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ⇒ Conscientizar os alunos da importância de todos no cuidado e respeito ao meio ambiente;
- ⇒ Criar na escola uma área verde, em que todos se sintam responsáveis;
- ⇒ Dar oportunidade aos alunos de aprender a cultivar plantas;
- ⇒ Estimular os alunos a construir seu próprio conhecimento no contexto interdisciplinar;
- ⇒ Construir a noção de que o equilíbrio do ambiente é fundamental para manter a vida no planeta.

ESTRATÉGIAS:

- ⇒ Palestras com senhor Wagner:
 - Tema: árvores (níveis 3 e 4)
 - Criação do mini bosque e organização do jardim da escola
- ⇒ Explicações do jardineiro sobre:
 - Preparação do solo para plantio;
 - Plantação e regas;
 - Criação da horta
- ⇒ Desenvolvimento em sala de aula:
 - Produção de texto coletivo;
 - Registros escritos e desenhos;
 - Elaboração de cartazes e folhetos;
 - Pesquisas em várias fontes;
 - Eleição para escolher o nome do bosque e do jardim;
 - Exposição na semana da água do trabalho desenvolvido na escola.

PÚBLICO ALVO:

Alunos;
Pais;
Funcionários e
Comunidade local.

PÚBLICO ALVO:

Verificação da mudança de comportamento das pessoas.

PROJETO MALETA DE LEITURA 2006**JUSTIFICATIVA:**

Ao constataremos que uma quantidade significativa de nossos alunos não tem ou tem pouco contato com materiais de leitura (revistas, jornais, livros...), propomos o trabalho com a maleta de leitura onde os alunos levarão para casa livros de história, para lerem com a família.

OBJETIVOS:

- ⇒ Incentivar o hábito e o prazer da leitura
- ⇒ Dar oportunidade de ter contato com materiais de leitura
- ⇒ Aproximar filhos e pais através dos livros
- ⇒ Desenvolver o senso de responsabilidade.

ESTRATÉGIAS:

- ⇒ Maleta para levar para casa com vários livros dentro
- ⇒ Registro escrito ou desenho da história lida
- ⇒ Socialização da história que leu.

AVALIAÇÃO:

Será avaliado nas questões de registro, na responsabilidade com a maleta (data de entrega e cuidado com os livros.)

PÚBLICO ALVO:

Alunos e pais.

FEIRA ARTÍSTICO - CULTURAL 2006

JUSTIFICATIVA:

Nossa finalidade na realização da feira Artístico – Cultural, é de mostrar aos pais e comunidade os trabalhos desenvolvidos no espaço escolar. Esperamos que através desse evento, consigamos uma maior valorização e participação da comunidade e pais, em relação a escola.

OBJETIVOS:

- ⇒ Aproximar as famílias da escola
- ⇒ Dar oportunidade a todos, de conhecer e prestigiar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos
- ⇒ Valorizar o espaço escolar.

ESTRATÉGIAS:

- ⇒ Exposição de trabalhos desenvolvidos em sala de aula (lendas folclóricas, superstições, plantas medicinais, chás, regiões Brasileiras)
- ⇒ Exposições de artesanatos regionais
- ⇒ Comidas típicas regionais para degustação
- ⇒ Chás para degustação

- ⇒ Oferecimento de livrinhos de receitas típicas
- ⇒ Exposição de ervas medicinais
- ⇒ Exposição dos trabalhos artísticos dos alunos
- ⇒ Apresentação de duas peças de teatro com o professor Luciano(Casa da Cultura).

AVALIAÇÃO:

Participação e envolvimento dos alunos na realização do evento.

PÚBLICO ALVO:

Alunos, pais e comunidade em geral.

FESTA JUNINA 2006

JUSTIFICATIVA:

Todos os anos é realizada a festa junina na escola, mas com pouca participação, envolvimento e organização. Este ano trabalharemos de forma diferente e mais organizada para que os alunos percebam e reflitam sobre as diferentes culturas regionais.

OBJETIVOS:

- ⇒ Resgatar, valorizar e conhecer uma de nossas festas mais populares (festas juninas)
- ⇒ Dar oportunidade para o relacionamento interpessoal e para o convívio social
- ⇒ Respeitar os “diferentes” e as “diferenças”.

ESTRATÉGIAS:

- ⇒ Trabalho em sala de aula (origem da festa junina, comidas típicas e vestuário...)
- ⇒ Confeção de bandeirinhas para enfeitar a escola
- ⇒ Barracas com brincadeiras (pescaria, boca do palhaço, rabo do burro, jogo de argolas.)
- ⇒ Prendas, (doces típicos)
- ⇒ Correio da amizade
- ⇒ Desfile das “sinhazinhas e sinhozinhos” (com coroação e faixa)
- ⇒ Danças dos alunos da nível 4 “A” – forró

AVALIAÇÃO:

Envolvimento, participação e interesse dos alunos.

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ANO LETIVO DE 2006:

Estas orientações são fruto de discussões sobre a vivência social no ambiente escolar. É de grande importância porque visam um avanço no processo educacional do aluno facilitando a organização e melhor convívio social.

1. Horários

Manhã: 07:30 às 11:30 horas

Tarde: 13:00 às 17:00 horas

O portão será aberto nos seguintes horários: 7:20 h e 12:50 h.

- Entrada e saída dos alunos será **sempre** pelo portão da frente.
- Em caso de atraso, o aluno deverá pedir permissão para entrar na Secretaria.
- Os pais deverão deixar seus filhos no portão. Caso haja necessidade de conversar na Secretaria, entrar pelo portão lateral, após o sinal de entrada.
- A saída fora do horário, só será permitida mediante apresentação escrita e assinada pelo responsável, com um dia de antecedência. Em hipótese alguma a criança deixará a escola sem o acompanhamento de um responsável.
- **Horário de Saída**, deverá ser rigorosamente cumprido para não prejudicar os compromissos dos professores e funcionários. A escola não se responsabilizará pelo aluno antes do horário e após horário de saída do seu período de aula.
- A secretaria da escola funcionará nos seguintes horários: **Manhã:** 08:00 às 11:00 h
Tarde: 13:00 às 16:00 h

2. Frequência

- É de total responsabilidade dos pais ou responsáveis o comparecimento diário da criança na Escola, de acordo com o Artigo 54, inciso VII, parágrafo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Caso seja necessário faltar, a mesma deverá ser justificada à Escola, através de comunicado escrito ou atestado médico. O atestado médico não retira a falta do aluno.
- Em casos de crianças com diarreia, vômito, febre etc., não mandá-lo à escola pois não podemos medicá-lo.
- É de responsabilidade do aluno e responsáveis inteirar-se das atividades desenvolvidas em sala de aula, nos dias em que ele faltar.

3. Material

- aluno deverá ter em mãos diariamente todo o material solicitado, marcados com o nome.
- Este material deve ser repostado sempre que necessário
- É proibido o porte e uso de material estranho e não solicitado. Ex.: estilete, jogo eletrônico, bonés, brinquedos etc.

4. Uniforme

- uso do uniforme é obrigatório. Todos os alunos deverão vir à escola rigorosamente uniformizados: camiseta da escola, calça azul marinhos e tênis.

5. Indisciplina

- Advertência pela direção e coordenação ou outras sanções que se fizerem necessárias.

6. Depredações / Vandalismo

- Caso ocorram situações como depredações ou vandalismo (rabiscos em paredes ou carteiras, quebra de material

comum etc.) o aluno será responsabilizado pelos seus atos: sujou, limpou; quebrou, conserta; não tem conserto, paga.

7. Reuniões

As reuniões são fundamentais para o desenvolvimento escolar do aluno:

- quando necessário conversar com professor, coordenação ou direção, marque horário na secretaria;
- quando solicitada sua presença, não deixe de comparecer.

8. Avisos / Circulares

Acompanhe os avisos diariamente no caderno de recados, rubricando-os.

9. Higiene

- A criança deverá sempre tomar banho, escovar os dentes, antes de vir à escola. Usar sempre o uniforme limpo.
- Não será permitido mascar chicletes, chupar balas ou qualquer outro alimento em sala de aula.

A Direção

Termo de Aprovação

NO USO DAS COMPETÊNCIAS QUE A LEI ME CONFERE, APROVO O PRESENTE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO POR ATENDEREM AS EXIGÊNCIAS LEGAIS.

Valinhos, 26 de outubro de 2006.

DIRETOR DE ESCOLA
Cleide Aparecida Ribeiro Nunes
RG. 10.945.547-2

ANEXO II

Plano de Trabalho da Direção 2006-2007

PLANO DE TRABALHO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA EMEF “CARLOS DE CARVALHO VIEIRA BRAGA” A SER REALIZADO PELA DIREÇÃO PARA O BIÊNIO 2006-2007.

Nossa primeira experiência de participação e coordenação de um projeto político pedagógico escolar deu-se entre o biênio 2004 e 2005. Nos anos anteriores tínhamos apresentado adendos e correções formais de um documento orientador das atividades. A efetiva construção de um PPP participativo, com os limites e pertinências próprios de uma unidade educacional que somente congrega séries iniciais do ensino fundamental consolidou-se nesse biênio. O destaque da participação da comunidade e legitimação das iniciativas institucionais da escola aconteceu no amplo processo de consulta e inserção de representantes dos diversos segmentos ocorrido em 2005.

Retomamos a consideração fundamental de nossa prática política e pedagógica: o trabalho pedagógico é uma ação coletiva e participativa. Todos os participantes da comunidade escolar têm deveres, obrigações e prerrogativas para realizar as finalidades institucionais da educação e da escola. O planejamento pedagógico, nascido das diretrizes legais e políticas derivadas das determinações da educação nacional, estadual e municipal, confrontado com os interesses e direitos da comunidade, traduz-se numa proposta educacional e pedagógica a ser construída por todos.

Dirigir uma unidade educacional dessa natureza constitui-se numa tarefa de inúmeros desafios e relevantes cuidados. Há diretrizes políticas, coordenadas pedagógicas e preceitos legais que circunscrevem nossa ação. A estes dispositivos acrescentamos nossas convicções e características de natureza pessoal e profissional. No cumprimento de nossa função, como Diretora de escola, cabe primeiramente a tarefa de estimular a participação de todos na formulação e planejamento das ações pedagógicas institucionais da escola, a partir das obrigações singulares e particulares de todos os profissionais envolvidos na mesma. Depois de ter como objetivo estimular e coordenar as amplas participações, temos a função de distribuir as tarefas e obrigações regularmente previstas entre todos de modo a garantir a funcionalidade operacional e política da escola. Por fim, consciente de sua própria obrigação e função, a Direção deve zelar pela correta execução do planejamento produzido, pela harmonia das funções educacionais e escolares, pela relação com a comunidade, pela integração da escola com o sistema educacional municipal e, em último lugar, proceder às avaliações gerais e pontuais para corrigir eventuais rotas ou desvios padrões produzidos pela realidade e execução planejada da proposta pedagógica escolar.

No transcorrer desses anos referentes pudemos imprimir uma identidade participativa na gestão da escola, com a definição de recíprocas responsabilidades entre especialistas e professores, pais e servidores, alunos e equipes de apoio, cada um em sua função e natureza. Para nossa compreensão a democracia se fortalece com o cumprimento rigoroso dos deveres, o que qualifica

cada segmento a exigir e vivenciar seus reais e efetivos direitos. Do que registramos de positivos nesses anos destacamos a cultura participativa, a estrita observância das normas regimentais institucionalizadas e a conquista de uma rápida e eficiente resolutividade de conflitos e problemas, próprios de toda atividade humana.

Nesta direção pretendemos ampliar nossa ação institucional nas seguintes perspectivas:

- **Quanto à integração da escola com o sistema educacional Municipal:** estar presente em todas as reuniões e instâncias de planejamento, gestão e avaliação da educação Municipal e da escola; garantir o fluxo de informações institucionais, o acesso documental e registros funcionais, organizar as funções e diretrizes operacionais da escola articulando-as aos devidos órgãos da administração Municipal. Buscaremos registrar as diversas tarefas de integração sistêmica com uma ampla rede de socialização das informações e providências solicitadas, a todos os interessados na escola. Propomos participar ainda mais dos momentos de integração de modo a superar as iniciativas meramente cívicas e honoríficas. Entendemos que torna-se necessário um projeto municipal de integração das escolas no sistema, com diretrizes flexíveis, de modo a garantir a unidade do sistema sem ferir as peculiaridades de cada unidade escolar.
- **Quanto à relação com a comunidade:** organizar a participação de todos os pais, nas funções que lhe são próprias, na vida institucional e escolar, buscando integrá-los plenamente à dinâmica da escolarização de seus filhos e cumprimento das obrigações cidadãs da escola. Embora se reconheça que a participação dos pais e demais agentes da comunidade tenha sido presente e destacada, nesses anos referentes, temos que reconhecer que ainda precisamos melhorar essa relação. As propostas clientelistas, as diversas confusões entre os direitos públicos e privados, o reivindicativismo personalizado, a violência verbal e o imediatismo tem que ser devidamente superado por uma educação para o respeito mútuo.
- **Quanto à articulação pedagógica da escola:** estar plenamente integrada à coordenação pedagógica da escola de modo a cumprir e fazer cumprir o projeto político pedagógico soberanamente produzido por todos. Estimular, acompanhar e avaliar a dinâmica pedagógica da escola, em seus momentos institucionais próprios (HTPC. Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, avaliações bimestrais e finais, etc). Neste tópico pretendemos consolidar a relação conjunta com a coordenação pedagógica e ampliar contatos e demandas com a supervisora responsável por nossa escola, de modo a criar uma cultura de proximidade e agilidade na resolução de questões pertinentes.
- **Quanto à gestão funcional da escola:** garantir a manutenção material da escola, provendo os recursos práticos e zelando pelos próprios escolares, fornecendo material adequado para a execução de todas as funções e atividades operacionais e materiais da escola (limpeza,

segurança, merenda, funcionalidade, abastecimento, etc). Garantir ainda um ambiente propício de trabalho para todos os funcionários envolvidos de modo a proporcionar condições favoráveis ao cumprimento das finalidades educacionais da mesma. Nessa tarefa destacamos outra vez uma fundamental diretriz de nossa ação: a zelosa cobrança do cumprimento de obrigações firmadas por ocasião da opção pelo serviço público. Pretendemos imprimir essa consciência coletiva que haverá de ser o dinamismo funcional da escola.

- **Quanto à gestão pedagógica-administrativa do trabalho docente:** gerir e coordenar o desempenho pedagógico planejado dos professores, em suas diversas funções e disposições práticas, zelando pela correta execução dos planos de ensino para cada um dos ciclos previstos, operacionalizar condições materiais para as atividades previstas pelas ações docentes, articular um ambiente de convivência e realização profissional docente, conduzir o adequado acesso docente aos cursos de formação continuada e capacitação disponíveis durante o trabalho. É preciso registrar que os últimos anos foram marcados por diferentes demandas corporativas e profissionais, derivadas das lutas e reivindicações dos diversos segmentos, resultando num ambiente geral de relativa instabilidade e necessidade de ajuste institucionais e legais.
- **Quanto à APM:** promover a participação de todos os segmentos nas realizações das atividades da APM de modo a garantir a funcionalidade da escola e a qualidade de suas propostas. As diversas campanhas, os estudos do meio realizados nesses últimos anos comprovam a qualidade e eficácia da ação conjunta entre a escola e a APM, iniciativas que serão mantidas e ampliadas, conforme os planejamentos específicos apresentados.

Enfim, para o biênio 2006-2007 reiteramos que não precisamos inventar novidadismos, continuaremos a buscar aprofundar ainda mais as características institucionais e educacionais da EMEF. Carlos de Carvalho Vieira Braga, a saber; a qualidade docente, o ambiente educacional e vivencial respeitoso e adequado, a funcionalidade burocrática, a qualidade material dos espaços escolares, a criteriosa participação dos pais, a ação coletiva da comunidade educacional na consecução dos objetivos de garantir a todas as crianças a formação humana em primeiro lugar pelo acesso ao conhecimento, a formação cidadã para conhecer-se e situar-se no mundo como sujeito, enfim a realização das finalidades constitucionais da escola: o conhecimento, a ética e a cidadania para todos. Tais propósitos somente serão possíveis de serem efetivados se pudermos garantir uma cultura do diálogo e da tolerância, do respeito à diversidade na conquista da unidade, na promoção da plena educação da criança a partir da qualidade democrática da vida escolar.

Valinhos/2006

Cleide Aparecida Ribeiro Nunes

ANEXO III

Roteiro – Estruturação do Projeto Político Pedagógico

ANEXO IV

Questionário