

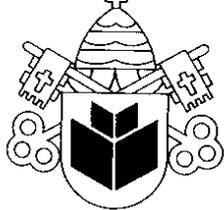
MARINA MIRLIS BAADER GIROLLA



**A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA
PÚBLICA: CAMINHO PARA A CONQUISTA DO PROFESSOR
TRANSFORMADOR**

Dissertação apresentada como
requisito de conclusão do Programa
de Mestrado em Educação Superior,
Linha Teoria e Prática Pedagógica
da Pontifícia Universidade Católica
do Paraná, sob a orientação da
Professora Doutora Marilda
Aparecida Behrens.

**CURITIBA
2002**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 247

Aos dezoito dias do mês de março de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHO PARA A CONQUISTA DO PROFESSOR TRANSFORMADOR", apresentada por **Marina Mirilis Baader Girolla**, ano de ingresso 1999, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	
Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Martins de Melo	
Prof.ª Dr.ª Zelia Milléo Pavão	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Martins de Melo	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Zelia Milléo Pavão	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

A banca recomenda publicação.

Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Menina mirradinha, sardenta dos olhos azuis, nos seus sete anos, debruçada sobre seu caderno, sob os ensinamentos da doce e sábia **Ir. Palmira Nardelli**, fazendo os seus primeiros traçados, suas primeiras letras. Descobrimo a mágica do ler e escrever.

Ela vai crescendo, guiada cuidadosamente e gradativamente pela **Ir. Olívia, D. Teresa Girardi, Ir. Ana Mondini**. Mulheres maravilhosas. Aliás, a vida dela é cercada e marcada por mulheres inesquecíveis.

D. Ulda Venturi Baader, sua mãe, mulher guerreira; suas irmãs, **Marlene M. Baader, Margareti M. Alves, Mônica M. Pereira, Marli M. Zocatelli, Márcia M. Batista**, todas fortes e decididas como a mãe. Seus irmãos, **Marcos M. Baader e Martinho M. Baader**. Seu pai, **Heribert Paulo Baader**, homem forte.

Lá vai ela agora, pedalando sua velha bicicleta, freqüentar o “ginásio”, o magistério. São dez quilômetros percorridos todos os dias. Sempre sonhadora.

Agora professora. Ensinando e aprendendo com seus alunos, com a vida e, principalmente, com a dor.

Quantos alunos passaram pela sua vida! Afinal, já faz 23 anos que está nessa batalha.

O casamento, momento especial na vida dessa menina...agora mulher.

José Carlos Girolla (Caio), homem calmo, sereno, que conseguiu encantar os olhos e o coração dessa menina.

Nasceram os filhos, trazendo alegria e encantamento à sua vida. Transformando-a agora em menina/mulher/mãe. São quatro filhos maravilhosos: **Jóice Jênifer**, introvertida e linda; **Jonifer Joemir**, inteligente e calmo; **Jéssica Jeanine**, bela e forte; **Jaderson Jessé**, um anjo que trouxe luz ao seu coração e a todos que o rodeiam.

A menina/mulher/mãe também é amiga. **Leonir P. Alves, Dilma Montagnoli, Rita de C. Vanin**, pessoas marcantes na sua vida. Mulheres fortes, sábias e independentes.

D. Teresinha Cavalcanti, outra guerreira que cruza o seu caminho. Nada a abala, nada a deixa esmorecer.

Ivana Cavalcanti, batalhadora, inteligente, criativa. A negra mais bela que já conheceu. Grande companheira de alegrias e lágrimas.

E tantos outros amigos: **Mariângela Deretti, Valmor J. Marques, Ana I. Welter**...cada qual deixando sua marca no seu coração.

Esse coração que também conheceu pessoas especiais no Mestrado. Como os professores **Peri Mesquida, Jamil Iskandar, Jayme F. Bueno**. E como as professoras **Lílian Wachowicz, Léa Anastasiou, Zélia Pavão**. Pessoas inteligentes e com uma humildade bem maior que a própria sabedoria.

Mais especial ainda foi a Professora Orientadora **Marilda Aparecida Behrens**. Paciente, colaboradora e participativa em todo o Mestrado. Que em todo o percurso, acreditou e apostou na sua capacidade.

Professora **Sônia M. Martins de Melo** que, com muita disposição, se propôs a fazer parte da sua banca no Mestrado.

Conheceu a **Solange Barbosa**, dedicada profissional.

Essa menina/mulher/mãe/amiga, agora está prestes a ser Mestre. Jornada árdua, de idas e vindas, sorrisos e lágrimas, encantos e desencantos, encontros e desencontros, mas que, na reta final, descobre-se ainda menina querendo aprender.

Mas, lá no fundo, bem no fundo do seu coração, o que ela quer ser mesmo é simplesmente **MARINA**.

SUMÁRIO

RESUMO	v
1 INTRODUÇÃO	01
1.1. DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	05
1.2. JUSTIFICATIVA	07
1.3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
2 PROJETO PEDAGÓGICO	17
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PARADIGMA EMERGENTE	27
3.1. TENDÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL	32
3.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA	35
3.3. A ESCOLA	39
4 A FORMAÇÃO COMO FATOR DECISIVO NA QUALIDADE DA ESCOLA	44
5 PROFESSORES EM CONTEXTOS SOCIAIS EM MUDANÇA, PRÁTICA REFLEXIVA E PARTICIPAÇÃO CRÍTICA	51
6 CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA CONQUISTA DO PROFESSOR REFLEXIVO, PARTICIPATIVO E CRÍTICO	69
6.1. MOMENTOS DE SENSIBILIZAÇÃO DO PROCESSO	78
6.2. ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA: O QUE SABEMOS HOJE?	82
6.3. PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM PROPOSTOS PELOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO	84

6.4. TRABALHO PEDAGÓGICO COMO UMA AÇÃO COLETIVA.....	87
6.5. A DINÂMICA DA SALA DE AULA – INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO.....	88
6.6. ALGUNS PONTOS NORTEADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENTE.....	91
6.7. METODOLOGIA DE PROJETOS: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL.....	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS.....	110

RESUMO

A presente pesquisa propôs investigar a possível conquista do professor reflexivo, participativo e crítico na construção coletiva do projeto pedagógico envolvendo 22 professores da Escola de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, escola pública estadual, situada no Município de Guaramirim, no Estado de Santa Catarina, durante o ano letivo de 2000 e 2001. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa, propostas em 08 fases tendo como ponto de partida a avaliação crítica do projeto pedagógico vigente na escola, elaboração do posicionamento paradigmático inovador, o desafio da construção dos contratos didáticos, construção coletiva dos pontos norteadores para uma prática pedagógica emergente, avaliação e acompanhamento do processo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados serviram para compor o diagnóstico, fazer o acompanhamento do processo e para a avaliação dos resultados. Esta pesquisa proporcionou a todos os envolvidos a reflexão sobre a prática pedagógica, instigando os mesmos a uma prática pedagógica transformadora num paradigma emergente. Uma prática alicerçada em valores éticos e morais, que apresenta características importantes como: predominância do trabalho coletivo, o surgimento de um professor disposto a mudanças e em formação contínua, um professor que ensina e aprende ao mesmo tempo, que faz do seu trabalho uma ação coletiva, que é dinâmico, capaz de produzir metodologias alternativas viáveis à aprendizagem do aluno, como a metodologia de projetos. Metodologia essa capaz de fazer cumprir, de forma mais efetiva, um roteiro a ser seguido pelo professor quando o mesmo interage com seus alunos. Roteiro esse elaborado de forma coletiva, reflexiva e transformadora.

PALAVRAS CHAVES:

Reflexivo, transformador, paradigma emergente, coletivo, crítico, prática pedagógica transformadora.

1. INTRODUÇÃO

Todo educador consciente reflete sobre a sua prática diária. É uma atitude responsável para nos tornarmos profissionais reflexivos. E, ao refletirmos acerca das questões educacionais, reafirmamos a condição de que somos aprendizes. Aprendizes de um mundo que a cada dia nos parece mais novo.

Devido a inúmeros desafios que a sociedade tem nos imposto: globalização da economia, explosão demográfica, degradação ambiental, evolução tecnológica, percebemos o quanto ainda temos que caminhar para superarmos esses desafios. E, quando acreditarmos que estamos ultrapassando-os, outros estarão surgindo.

Na verdade, o maior enigma é o ser humano. Por mais que a ciência tente decifrá-lo, o mesmo se apresenta cada vez mais complexo, imbuído de sonhos e desejos cada vez maiores.

A maioria das nossas atitudes provém de exigências que a vida nos impõe. Afinal, ser educadora é um constante processo de transformação. O ato educativo está envolto num mar de dúvidas, conflitos e desejos de sucesso e da superação das dificuldades.

É um novo descobrir a cada dia, transpondo adversidades e tendo sob sua responsabilidade a tarefa de despertar no aluno o desejo de aprender, "... comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza,

mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo" (MEIRIEU, 1988, p.92).

Nesse sentido é preciso refletir sobre uma nova concepção de educação, pautada no engajamento de profissionais dispostos a organizar o trabalho pedagógico, executando e avaliando-o constantemente, provocando a busca de alternativas de solução para os problemas que os professores vêm enfrentando.

O engajamento de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, inclusive os alunos, cria uma possibilidade ímpar na busca de solução para os problemas educacionais. É preciso que a escola abra espaço para a reflexão sobre suas ações, para que eleve à condição de cidadãos todos os que dela participam. Assim o trabalho coletivo, participativo pode ser o caminho democrático mais viável e significativo para apontar soluções, pode tornar-se oportunidade concreta de crescimento individual e do grupo.

Muito do nosso crescimento pessoal e profissional advém de experiências docentes. Discorro sobre isso por estar agora, digamos, "do outro lado da história".

Durante dezenove anos exerci a docência e como tal, devido à dedicação e ao compromisso com a sala de aula, o envolvimento era mínimo com a gestão administrativa das escolas em que lecionava, em função do modelo vigente na época. Depois de muito relutar e diante da necessidade de estar com um horário mais flexível para cursar o Mestrado em Educação, aceitei a direção de uma escola pública. Escola essa voltada para o Ensino Fundamental, composta por 25 turmas, e envolvendo em torno de 870 alunos, 22 professores e 19 funcionários.

Ao assumir a direção da escola me surpreendi, pois, “o mais disponível” para o Mestrado, tornou-se o estar totalmente disponível para a escola. O envolvimento de um número bem maior de elementos e, conseqüentemente, de problemas, passou a exigir minha presença constante para deliberar soluções mais imediatas.

Na responsabilidade da direção de uma escola, tornou-se um processo desafiador enfatizarmos a reconstrução do papel do educador. O diretor se depara com uma organização complexa: um grupo bem maior de alunos e toda uma equipe profissional: professores, especialistas, administradores.

A responsabilidade da administração escolar ampliou-se com o envolvimento, com a aprendizagem e comportamento de cada um e de todos os alunos. Os planejamentos e o cumprimento dos conteúdos mínimos das disciplinas, o domínio e a didática de cada professor, acabaram possibilitando-nos a visão mais ampla acerca de todos os setores de gerenciamento da Unidade Escolar.

Todas as falas, atitudes, opiniões acerca de qualquer assunto passaram a ser ouvidas com atenção, foram mais analisadas e criticadas. É o encontro de um universo bem maior de idéias, opiniões que envolvem a sensibilidade, a competência profissional e o desenvolvimento do “bom senso” na atuação como diretora.

Todo o ideal de educação, o discurso, a prática reflexiva implica este momento histórico para um fazer mais concreto e mais transparente. Segundo BEHRENS (1996, p. 63): “... interiorizar o discurso democrático e agir é um desafio que se tem mostrado difícil de transpor”. A experiência vivenciada como docente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas públicas de Santa Catarina e,

principalmente, a função de diretora na escola pública nos leva a repensar o papel do pedagogo como articulador do Projeto Pedagógico.

O que se faz emergente é a busca de práticas transformadoras de ações e espaços na docência. Concordamos com KUENZER (1996, p.622), quando afirma que “é impossível concretizar as mudanças pretendidas rumo à democratização da sociedade brasileira com os velhos métodos, uma vez que eles foram produzidos por intelectuais representantes de interesses outros, que não este”. É por isso que surge a proposta o desenvolvimento de uma experiência com características específicas centradas no Projeto Pedagógico. Acreditamos ser o Projeto Pedagógico um espaço possível para gerar uma prática docente transformadora, pensada no seu tempo histórico, no seu espaço social e na elevação da qualidade do processo de aprendizagem do aluno.

1.1 DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Devido às várias transformações que vem ocorrendo no mundo advindas da revolução tecnológica, do movimento de globalização entre outros, com ênfase na sociedade do conhecimento, a educação atual exige a superação de um paradigma conservador na ação docente nas escolas em todos os níveis.

Um paradigma emergente propõe a formação do educador como pesquisador e produtor do conhecimento, provocador, crítico e criativo e, em constante aperfeiçoamento. O processo de renovação profissional do docente precisa estar sintonizado com os problemas do seu tempo, e apto a enfrentar os desafios das complexidades do mundo nesta virada de século.

Neste contexto, cabe a seguinte pergunta de pesquisa: **Entendendo o projeto pedagógico da escola como âncora para buscar a transformação da realidade, como envolver os professores a participarem de sua reconstrução no sentido de reconstruírem a ação docente que venha atender a um paradigma emergente na sociedade do conhecimento?**

A pesquisa contou com o envolvimento dos 22 professores com formação em curso superior que atuam na unidade escolar pública e estadual do Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, durante o ano letivo de 2000/2001. A Instituição Escolar está situada no Município de Guaramirim, no Estado de Santa Catarina.

O papel de diretora, responsável pela articulação da construção do projeto pedagógico da Escola, permitiu desenvolver a pesquisa neste espaço. O foco principal foi o de oportunizar ao professor o repensar da sua prática pedagógica de maneira crítica e reflexiva.

1.2 JUSTIFICATIVA

A sociedade atual está caracterizada por grandes e rápidas transformações. Vem sendo denominada, nestas últimas décadas, como sociedade do conhecimento. O avanço com a revolução tecnológica, com a informática e a biotecnologia leva a um processo de transformação, que acaba por configurar o planeta Terra como uma aldeia global. Essa denominação advém da fácil conexão entre os países pelos meios de comunicação. As mudanças acentuadas são oriundas da produção de conhecimentos, que são reformulados e renovados dia após dia, potencializando o desenvolvimento. Como afirma PERRENOUD (1999, p. 11): “Agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais”.

O conhecimento, como mola propulsora da sociedade, exige um repensar na área da educação e da escola. Admitimos que os avanços tecnológicos utilizam o conhecimento para suas evoluções. No entanto, dentro das nossas salas de aula, ainda não conseguimos produzir *conhecimento* suficiente para que haja um salto qualitativo na educação, em especial, os que envolvem a tecnologia.

Há inúmeros entraves para modernizar a escola, desde a falta de recursos materiais até os recursos pedagógicos para adequar nossas salas de aula às exigências da sociedade do conhecimento.

Alguns alunos ainda ficam enclausurados entre quatro paredes, tendo o livro didático e o quadro de giz como principais recursos para a aprendizagem.

Nesse processo, podemos incluir a falta de recursos humanos, habilitados, sensíveis e cientes da função de *educador*, que caracterizamos como o *mediador* do processo educacional. Para buscar caminhos de superação dessa realidade, cabe responsáveis, criar espaços para que os docentes possam ser transformados em educadores, por meio de uma profissão digna, credenciada pela qualidade pedagógica, valorizada pela questão salarial e ancorada no compromisso social.

Nesse contexto, o da transformação, à escola cabe o papel de geradora de consciência crítica reflexiva. Segundo JAPIASSU (1993, p.17), "... se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido".

Para tanto, à escola cabe, também, o papel de reconstrutora de um projeto pedagógico. Reelaboração que atende à determinação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional n.º 9394/96, no seu artigo 12, inciso I, que prevê: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Em Santa Catarina, a Comissão de Legislação e Normas encaminhou um ante projeto de Resolução ao Conselho Estadual de Educação, que estabelece diretrizes para elaboração do Projeto Pedagógico das instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, aprovado em 13.04.99, pelo parecer n.º 78/99, dando cumprimento à lei Complementar n.º 170/98, que dispõe sobre o Sistema Estadual

de Educação, e que, no seu artigo 15, preceitua: “às instituições de educação, respeitadas as normas legais e regulamentares, compete: I – elaborar e executar seu Projeto Pedagógico”.

A reelaboração pautada por meio da gestão participativa, envolvendo toda comunidade escolar: pais, professores, alunos, direção e grupo técnico-administrativo, cada qual com seus anseios, desejos e projetos, é um grande desafio e uma grande tarefa para a escola. Essa tarefa deve buscar uma ação colegiada dos envolvidos na escola, para que possam refletir sobre seus fins e objetivos.

Trata-se de processo altamente democrático e comprometido, no qual é indispensável a disponibilidade de mudança na postura dos envolvidos no processo, especialmente nas ações que exigem novas formas de pensar, agir, ver e de sentir.

Como afirma BEHRENS (1996, p.116):

O pensar do trabalho docente é uma proposição nova, pelo menos no que tange à possibilidade de os professores discutirem e construírem sua própria ação pedagógica. Nesta visão, os cursos, os livros, as propostas são instrumentos para uma reflexão coletiva e partilhada. A perspectiva é dar voz ao professor, ouvir o seu discurso e poder pensar e refletir sobre ele com seus pares.

Portanto, instigam-se os professores envolvidos no projeto a se tornarem produtores e construtores de conhecimentos novos, “contaminando” seus alunos e rompendo com o já estabelecido. É com o processo de reconstrução crítica e reflexiva que apostamos no diferencial de profissionais de práticas transformadoras.

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A escola tem papel relevante enquanto “locus” da aprendizagem e uma necessidade histórica para a sociedade. Essa contribuição se torna efetiva ao envolver os cidadãos (professores, alunos e gestores) para reconstruir o seu Projeto Pedagógico coletivamente.

Toda sociedade precisa da educação. É uma exigência para a construção da cidadania. E essa construção está ancorada no Projeto Pedagógico vivenciado por toda a comunidade escolar, refletindo a participação individual e coletiva da construção desta sociedade. Esse processo, se qualificado dentro de um paradigma transformador, oportunizará à escola sua autonomia e competência como espaço de decisão num trabalho coletivo.

Os organismos federais, estaduais e municipais precisam superar os controles centralizadores e burocráticos para ceder espaço para propostas de administração mais flexíveis, possibilitando o envolvimento dos membros que atuam no complexo educativo: professores, direção, grupo técnico-administrativo a serem os arquitetos e gestores do projeto pedagógico.

A reconstrução de um projeto pedagógico sugere ser um processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho escolar pedagógico num processo coletivo de discussão, elaboração, análise e avaliação de toda ação educativa, pautado em concepções educacionais claras e consistentes.

O desafio empreende reorganizar a escola com base em uma nova concepção de conhecimento, buscando superar as práticas tradicionais que vem sendo centradas na memorização e reprodução de informações.

Nas últimas décadas, vem brotando da sociedade do conhecimento, a exigência de um novo paradigma que proponha o surgimento de cidadãos responsáveis, críticos e reflexivos, construtores e transformadores. A mudança de paradigma na educação fica explicitado ao analisar a recomendação da UNESCO, quando propõe quatro pilares para a aprendizagem: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos e a viver com os outros” e “aprender a ser”.(DELORS: 1999, p.90)

Seria ingênuo acreditarmos que a reconstrução de um Projeto Pedagógico, nesse sentido, será a solução de todos os problemas. Mas, esse momento histórico de reconstrução permite propormos uma atuação individual e coletiva dos professores, fundamental para a concretização do projeto pedagógico que venha a se caracterizar como um processo participativo, crítico e libertador. Segundo VEIGA (1996, p.13):

O Projeto Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Nesta caminhada de reconstrução do Projeto Pedagógico, as proposições de GANDIN (1994), VEIGA (1996), VASCONCELLOS (1995) e DALMÁS (1994) serão destacadas entre outros autores por fornecerem sustentação teórica e instrumental para esta construção.

A focalização do projeto pedagógico será centrada na prática pedagógica do professor que, a todo momento, será colocada em discussão. A contribuição de NÓVOA (1992 e 1995), (1997), MASETTO (1996), BEHRENS (1999 e 2000) nos fornecem elementos teóricos para que se faça uma reflexão com os docentes sobre a sua prática em termos de sua adequação e significado para, então, estimulá-los a conseguir reconstruir a própria prática. O ponto de partida para a discussão do papel do professor assenta-se em SCHÖN, *apud* NÓVOA (1992), que salienta a importância da formação do professor reflexivo, capaz de construir e reconstruir conhecimentos, aplicá-los da melhor forma para obter os melhores resultados em termos de aprendizagem dos seus alunos.

Acreditamos que o trabalho coletivo com os docentes pode nascer do desejo de superação dos paradigmas conservadores na busca de novos paradigmas, como salienta DEMO (1994, p.43): "não está em jogo copiá-los ou inventá-los de qualquer maneira, mas a competência de construir com mão própria, ou seja aprender a aprender, saber pensar para melhor inovar a realidade, a sociedade".

A realidade conservadora da escola necessita da superação da fragmentação que vem sendo caracterizada pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Esse processo de renovação implica a busca de novos conhecimentos, pressupõe uma nova postura por parte dos alunos, professores, direção e grupo técnico-administrativo, que estabeleça uma nova relação marcada pelo trabalho em equipe, pela criatividade e autonomia.

Conforme BEHRENS (1996, p.25), os vários segmentos das instituições já estão se alertando para essa realidade e encontrando "caminhos que propiciem um ensino de melhor qualidade, mas esta constatação precisa ser consolidada em

projetos criativos e críticos que envolvam os professores e avancem para a renovação do processo educativo”. Essa renovação pressupõe atender às exigências do novo paradigma.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação sobre a reflexão possível do professor na prática docente ao reconstruir o projeto pedagógico leva-nos a optar por uma metodologia com uma abordagem qualitativa e da pesquisa-ação. Justificamos a opção pelo fato da pesquisadora fazer parte do grupo pesquisado há três anos, dos quais dois anos como diretora da escola da rede pública estadual. É oportuno citar THIOLENT (1988, p.16), que indica seis princípios básicos para pesquisa-ação:

- . Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- . Desta interação resulta a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- . O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- . O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- . Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- . A pesquisa não se limita a uma forma de ação; pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

A experiência como diretora da escola veio nos possibilitar o contado direto e diário com os professores e com o problema a ser investigado, uma necessidade urgente do sistema, visto que a reconstrução e a prática do Projeto Pedagógico é que darão credibilidade e autonomia para a escola. Como salienta MENGA (1986, p.5), “ o papel de pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências, que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Foram convidados a participar do processo de reconstrução do projeto pedagógico, num novo paradigma, os 22 professores da escola. Propomos para o processo oito fases a serem desenvolvidas com os professores da escola pública, mas que, no caminhar da pesquisa, com possíveis interferências, discussões e encaminhamentos possibilitaram alterações.

Na **1ª fase**, como ponto de partida do processo foi feito o diagnóstico pela avaliação crítica do Projeto Pedagógico vigente na escola. Buscamos o envolvimento e participação dos professores na discussão com a apresentação em painel das contribuições dos professores.

Na **2ª fase**: O convite e o envolvimento para a reconstrução do projeto pedagógico, no qual os docentes foram convidados a participar da investigação e elaboração do posicionamento paradigmático inovador, por meio de grupos de estudo e discussão, debates, palestras.

Na **3ª fase**, surgiu a discussão, proposição e reflexão coletiva sobre as competências e habilidades para ensinar e para aprender e a possibilidade de construção do contrato didático (Perrenoud, 2000).

A **4ª fase** compreendeu o estudo, reflexão, elaboração e posicionamento sobre os referenciais que caracterizam uma prática pedagógica emergente.

Na **5ª fase**, foi a discussão e análise sobre as contribuições dos docentes na caminhada do projeto pedagógico.

Na **6ª fase**, os docentes foram instigados a participarem e a se envolverem na construção individual e coletiva sobre os pontos norteadores para uma prática pedagógica emergente.

Na **7ª fase** os professores, em processo de ajuda mútua, foram desafiados a montarem os contratos didáticos das disciplinas num novo paradigma. A proposição ficou aberta para que os professores construam os contratos didáticos, individualmente ou em grupos por área, permitindo a composição de contratos multidisciplinares.

E, por fim, na **8ª fase**, foi a proposta da avaliação e acompanhamento do processo, o levantamento e a análise das contribuições explicitadas pelos professores sobre a vivência no processo de transformação e reconstrução do projeto pedagógico.

2 PROJETO PEDAGÓGICO

Partindo do pressuposto de que educação é um processo social e, como tal, inúmeras forças políticas estão em constante movimento, gerando conflitos, contradições, avanços e recuos, compreendemos e analisamos a realidade de diferentes formas, dependendo do lugar social que cada um de nós ocupa no sistema educacional, por exemplo: diretor ou professor, aluno ou pai, funcionário ou coordenador; e na sociedade mais ampla: pai ou mãe, trabalhador, consumidor, etc.

Ocupar um lugar social, por sua vez, implica ter interesses, objetivos, expectativas e modos de provocar mudanças. E a defesa desses interesses depende fundamentalmente da integração de todos os que estão inseridos em um mesmo lugar social.

A escola, instituição voltada para o processo educacional, necessariamente é parte da realidade social mais ampla e nela se manifestam as diferentes visões das múltiplas forças políticas que ocupam os diversos lugares sociais.

Em razão disso, o projeto pedagógico está impregnado desse permanente movimento de embate entre diferentes posições relativas à sua função social. Mas, ingenuidade nossa acreditar que sua reconstrução contará com a adesão de todos. É um processo que exige disponibilidade na mudança de postura dos envolvidos, propiciando novas formas de pensar, agir, ver e sentir.

A revisão e a reconstrução do projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre o papel social da escola, as suas finalidades, assim como o clareamento da definição de caminhos, ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de reconstrução abarcará convicções, crenças, conhecimentos de toda comunidade escolar, do seu contexto social e científico, constituindo-se assim muitas vezes em compromisso político e pedagógico coletivo. Cada membro da comunidade escolar pode fazer sua parte buscando superar a realidade que está posta.

Pode-se começar na própria instituição, local de trabalho, sala de aula, e especialmente no ato pedagógico de cada professor. As mudanças relevantes e significativas podem ser articuladas com um bom planejamento.

Para tanto, é necessário um professor atento e compromissado, que saiba observar e analisar o dia-a-dia da escola, os profissionais envolvidos, seu cotidiano, que saiba ouvir o que é dito, ler o que é escrito, levantar questões, estar atento e procurando tudo o que ocorre no interior da escola e das salas de aula, as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças que são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico. Tais dados servem para clarificar as questões prioritárias e propor alternativas de solução.

O processo de construção de planejamento requer atitudes conscientes e consistentes. Propor planejamentos com uma visão mecanicista, sem a ruptura com os velhos paradigmas, torna-se tarefa burocrática. Difícil é realizar uma ação consciente ao planejar, que de fato corresponda às reais necessidades do ser humano.

A atualidade provoca manifestações dúbias e obscuras, e outras muito alentadoras, haja vista que estamos perpassando um processo sócio-econômico-cultural de rupturas paradigmáticas. Nesse sentido, “o marco dessa crise é algo inevitável que condiciona os paradigmas até agora utilizados, e que não servem mais” (GARCIA: 1996, p. 37). Aprendendo a estabelecer e a construir os próprios rumos na era da globalização, na era em que as distâncias entre as pessoas e a informação estão cada vez menores, é que se busca uma metodologia de planejamento que possibilite abandonar o tecnocracismo estabelecido como prática comum de pensar a instituição escolar. “No plano macro, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento de uma massa crítica capaz de definir os rumos possíveis da humanidade em busca de uma vida melhor, pautada na plena cidadania” (SILVEIRA: 1997, p.03).

Neste contexto de mudanças econômicas, históricas e sociais, a educação agrega nova legislação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9304/96 que em seu art. 12, inciso I, exige que, os estabelecimentos de ensino construam seu Projeto Pedagógico. O Projeto entendido como algo que se constrói com vistas ao futuro, aponta algo que está por vir.

A recomendação legal vem ao encontro da necessidade de buscar a reconstrução coletiva do Projeto Pedagógico como instrumento teórico-metodológico que vise ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano, de uma forma reflexiva, consciente, sistematizada, científica e, principalmente, participativa. É imprescindível ainda que os Projetos Pedagógicos sejam contemplados com uma metodologia de trabalho que possibilite dar significado à ação de todos os agentes da Instituição e não algo que se coloca como um instrumento a mais para burocratizar a Instituição.

O processo desencadeado deve ter como pressuposto essencial a exigência de uma profunda reflexão individual e coletiva do corpo docente e dos gestores de instituições educacionais, com a finalidade de discutir os fins e os rumos da educação.

De acordo com GADOTTI (1996, p. 579),

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

Diante disso, faz-se necessário que, ao reelaborarmos um Projeto Pedagógico, estejamos atentos ao contexto das pessoas providas de sentimentos, indagações, aspirações e desejos; fatores primordiais na reconstrução e destino das ações a serem projetadas pelo grupo.

É importante ressaltar que, num processo participativo, crítico e libertador, da reconstrução do Projeto Pedagógico é que se vislumbram essas possibilidades. De acordo com VEIGA (1996, p. 13):

O Projeto Pedagógico ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A reelaboração desse projeto pode oportunizar a participação dos seres que, mesmo estando envolvidos no processo consideram-se excluídos, porque a dificuldade de expressão verbal pode gerar bloqueios resultantes no fator exclusão/insegurança. O que intencionamos no processo de planejamento, é uma ruptura da estagnação para a busca da renovação paradigmática, se for essa a

decisão do coletivo, ou seja, o professor aliado ao aluno, promovendo e construindo uma nova visão do processo ensino/aprendizagem.

O Projeto Pedagógico, baseado numa postura ética, pode propiciar a mudança do grupo, nesse sentido, todos os envolvidos poderão cobrar coerência entre si. A existência de um projeto participativo possibilita a amplitude dos questionamentos, das avaliações porque perpassa pelo todo, a relevância nesse fator ultrapassa o individual porque o individual passa a ser parte diante da existência do todo do grupo que ecoa forte, ressoando e atingindo a alquimia dos seres envolvidos no processo. Concordamos com ZAINKO (1999, p. 8) ao referir-se aos princípios descritos por Jacques Delors, constantes do Relatório da UNESCO:

Aprender a conviver não significa apenas viver junto, tolerar dos outros as diferenças de opinião, de cor de pele, de crenças, submeter-se às exigências do poder, negociar o certo e o errado, mas fundamentalmente aprender a construir coletivamente. A respeitar a pluralidade das relações e em função de um objetivo comum criar as condições para o aprendizado mútuo.

O Projeto Pedagógico é entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo o tipo de ação educativa que intencionamos realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação ou conservação da realidade que organiza e integra atividades práticas na Instituição no processo de transformação.

Cabe aqui emprestar a contribuição de ZAINKO, (1999, p. 10) que alerta:

É sem dúvida um processo que não exclui, porém inclui todos os segmentos da comunidade universitária (alunos, servidores e professores) e das instâncias acadêmico-administrativas, quais sejam: direções de curso, chefias de Centros, Centros Acadêmicos, no desafio da utopia de uma nova Universidade, onde não existem espectadores, mas sim protagonistas.

Certamente ao envolver estes protagonistas, podem desencadear-se ações coletivas para provocar a melhoria da qualidade institucional, se tiver como base a reflexão e ação sobre a prática pedagógica de forma coletiva. Um dos maiores objetivos do Projeto Pedagógico que se proponha transformador, é o envolvimento do grupo que deverá ser convidado a participar de maneira crítica, criativa e transformadora.

Retomamos o relatório Delors (1999, p.91), recomendação internacional da UNESCO para a Educação no século XXI, que estabelece os quatro pilares da educação contemporânea que devem ser perseguidos de forma permanente pela política educacional servindo como orientação na elaboração do projeto pedagógico.

- a) **“aprender a conhecer”** visa a obter domínio dos instrumentos do conhecimento, como um meio e como uma finalidade. Meio, porque pretende que cada um compreenda seu contexto para viver dignamente, desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar. E como finalidade, no sentido de aumentar os conhecimentos, da cultura geral para a formação específica. O especialista corre o risco de fechar-se no seu mundo e alienar-se do todo. O “aprender a conhecer” (1999, p. 92) supõe antes de tudo aprender a aprender, exercitando atenção, memória e pensamento”.
- b) **“Aprender a fazer”** elencada como segunda aprendizagem, está ligada à formação profissional, acrescida da necessidade de desenvolver aptidões no sentido de atuar técnica e profissionalmente, disposto a trabalho em equipe, com capacidade de iniciativas, gosto pelo risco e pelo desafio.

- c) **“Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”** é vista como uma das aprendizagens mais envolventes, como também, uma das mais difíceis. A escola deve atuar em dois níveis. Primeiro, trabalhar a descoberta do outro e num segundo nível, que perdura por toda a vida, a participação em projetos comuns, proposição relevante para evitar e ou resolver conflitos. Vale recordar que essa aprendizagem de “aprender a viver juntos” na construção do Projeto Pedagógico apresenta-se como essencial no desenvolvimento de projetos coletivos, respeito pela opinião do outro e por compromissos.
- d) **“Aprender a ser”** como uma aprendizagem que eleve à capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, não relegando as potencialidades como: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

A educação assim concebida indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta, qualificada pelo conhecimento. Historicamente, as escolas se preocupam em desenvolver as duas primeiras aprendizagens (aprender a conhecer e aprender a fazer); há que se preocupar também com as duas últimas (aprender a conviver e aprender a ser). Todavia, sobre esses elementos de sustentação ou pilares, há que se reconstruir uma escola. Essa reconstrução demanda uma travessia que geralmente se inicia pela passagem do âmbito dos princípios para o de um projeto pedagógico, e deste para as práticas e ações dos educadores. E essa travessia pressupõe uma reflexão de todos os envolvidos, num trabalho coletivo, sobre todas

as decisões que dão forma a uma escola, desde as relativas ao currículo, passando pelas relacionadas à aula e às metodologias, até as que se referem à gestão escolar.

Esse imprescindível esforço coletivo implica na seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por quase todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º. da Lei n. 9.394/96).

Essa análise do contexto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das suas interações. Para fazer a também necessária análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

Conforme VEIGA (1998, p. 10-11):

No decorrer do processo de construção do projeto pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução. Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que “reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico”.

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

O planejamento que envolve as pessoas como sujeitos do processo e as envolve nas etapas de execução e avaliação, possibilita um intercâmbio de convivências e experiências entre o grupo que um membro cresce com o outro, o que certamente, reverterá em melhoria do ensino e da aprendizagem. Esse movimento leva as pessoas de um grupo a um diálogo consigo mesmo, com a natureza que o cerca e com a sociedade. É um processo que busca um homem indiviso, um todo de corpo e mente, que sente, fala, pensa e expressa seus sentimentos. É desse novo homem que a humanidade precisa. A escola não pode mais ficar inerte às necessidades dessa mudança, é a busca de uma ciência que dialoga com todas as formas de conhecimento, especialmente àquele construído dia-a-dia, que busca orientar e dar sentido à vida. Para chegar-se a esse nível de produção do conhecimento, a aquisição de novos referenciais teóricos se dará entre pares e na diversidade que sempre existirá entre os grupos.

A literatura vem apontando uma nova direção numa perspectiva de valorização da pessoa e de sua construção individual e coletiva como sujeito e como profissional partindo assim, para a possível construção de novas formas de ensinar e aprender. O profissional da educação que conseguir adentrar em novos paradigmas muda sua concepção de vida, de sujeito, de sociedade, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

O projeto pedagógico sempre reflete a situação da escola em determinado momento de sua história. Como esta situação está em permanente mudança pela

atuação das forças político-educacionais presentes na instituição, o projeto pedagógico se caracteriza, sobretudo por se realizar em um espaço coletivo de discussão, análise, tomada de decisões, direcionamento e acompanhamento das ações, bem como de avaliação contínua da situação.

Além de o projeto pedagógico ser movimento também é documento. Como tal deve registrar as decisões da comunidade escolar envolvida.

Usamos afirmar que, o projeto pedagógico alicerçado numa lei (LDB, art. 12, inciso I), é a alma da escola e os sujeitos envolvidos no processo escolar são o corpo. Corpo e alma precisam ser unos, pois não há alma sem corpo e corpo sem alma.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUM PARADIGMA EMERGENTE

Os novos cenários em que estamos envolvidos e as discussões levantadas nos últimos anos sobre as relações humanas e sociais são uma problemática contemporânea, e em particular, no mundo educativo, entendido como centro de construção do conhecimento. Isso nos remete a refletir sobre nossa ação e na busca incessante de superação das práticas pedagógicas reprodutoras. A Universidade, ao lado de outros problemas, não está conseguindo acompanhar o ritmo imposto pela globalização da economia e da informação, que requer conhecimentos diferenciados a cada momento. Portanto, cada um depende cada vez mais de produção e uso de conhecimentos.

Mas uma das grandes conquistas deste século foi a derrubada da matéria que passou a ser compreendida como energia, algo invisível, mas responsável pelas transformações e pelas invariâncias físicas. Saímos da era material para uma era das relações, que bem lembrado por MORAES (1997, p. 21) :

Estamos caminhando em direção a uma Era das Relações, que envolve unicidade com o real, com o eu, a integração do homem com a natureza, a crença na inexistência de partes distas e o prevalecimento de formas mais elevadas de cooperação entre seres vivos e não vivos. É uma era de autoconsciência, de respeito ao espírito humano e à diversidade cultural.

Essa é uma nova fase e, por fazermos parte integrante dela, aumenta a responsabilidade de cada um de nós, pois exige muita criatividade e racionalidade, busca de justiça, paz e harmonia para além do individual.

É a cosmovisão quântica que nos permite um entendimento de um mundo mais global, sistêmico, holístico, que enfatiza o todo em vez das partes. Tudo está cheio de energia, em movimento, tudo é sistema vivo, dinâmico, aberto.

As teorias decorrentes da cosmovisão quântica, lembradas por MORAES (1997), incentivam o diálogo, incluindo o diálogo amoroso do homem consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade. Compreendem o conhecimento produzido pelo sujeito na sua relação com o objeto, um conhecimento em rede, em que todos os conceitos e as teorias estão interconectados, crescendo e se transformando de uma forma sem fim.

É nesse complexo que devemos encontrar caminhos para um mundo melhor já que estamos imersos num universo em movimento constante.

É uma nova concepção de fazer ciência, que leva a compreender que se precisa estar além das forças da tecnologia, da informação e da mente individual. Por isso o desenvolvimento humano depende da capacidade de reflexão, do aprimoramento das habilidades de ver, pensar e agir. Essa nova prática requer um investimento intensivo no desenvolvimento das competências humanas. Ela também requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, sejam vistos como processo contínuo, inacabado e movimento permanente.

Nesse processo, de busca de superação da fragmentação com vistas à visão do todo, apropriamo-nos da proposta de MORAES (1997), quando proferiu palestra em Seminário do Mestrado em Educação Superior na PUCPR, referindo-se ao paradigma emergente como aquele que:

(...) focaliza o indivíduo como hólon, um todo de corpo e mente, sentimento e espírito. Sujeito da história, dotado de múltiplas inteligências, um ser inconcluso e em crescimento constante, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se em direção à maturidade não apenas no crescimento físico, mas, sobretudo, num crescimento interior qualitativo e multidimensional, uma vez que todos os aspectos que o compõem se influenciam mutuamente. Focaliza um indivíduo que precisa sobreviver num mundo em conflito, num contexto em contínua modificação de parâmetros e referências, um sujeito em busca de condições externas de sobrevivência, que se esquece de suas condições internas e do fato de que aquilo que o distingue, na realidade, é sua capacidade de consciência e reflexão.

Assim é possível entender o quanto é dinâmico e complexo o processo de construção do conhecimento humano e para compreendê-lo é preciso considerar não só as determinações históricas do processo, como também as concepções que antecedem, que perpassam e ultrapassam as ações do homem e se imbricam no desenvolvimento do real. Esse movimento de interações não é algo acabado. É um movimento orientado por uma concepção de mundo.

Acredita-se que o Século XXI desafia a população a desenhar uma nova sociedade. Essa nova sociedade impõe outros valores que ainda não estão claros para todos, mas, já determinam que o indivíduo que se habilitar a participar da sociedade tal como ela vem sendo delineada, deverá ter competências e habilidades muito diferentes da aquisição de conhecimentos hoje transmitidos pela Universidade.

A Universidade, e todas as escolas, precisam criar suas práticas para lidar com o conhecimento historicamente produzido como suporte e desafio para superá-lo.

Assim, a realização da prática está diretamente ligada ao objeto da educação que diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para Saviani (1991), na identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. A descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico pode tratar-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de Segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Entende-se, também, que a prática pedagógica é anterior à escola e existe em toda a prática social e política. Especificamente neste estudo, porém, é considerada a prática pedagógica escolar, que de acordo com Sobrino (1986), pode ser analisada em três níveis.

O primeiro nível é correspondente ao grupo escolar de classe “o grupo escolar ou classe constitui a unidade de base, ou grupo real que supõe determinadas relações pedagógicas entre agentes diretos (ensinantes-ensinados) e meios pedagógicos” (ibid. p 48). Neste primeiro nível a sala de aula surge como espaço instituído para a realização da referida prática.

O segundo nível corresponde ao estabelecimento (escola, liceu, faculdade, universidade). “O estabelecimento é o mediado entre a base e o Estado. Neste nível, aparece a relevância do problema da organização dos grupos e dos meios pedagógicos. As ordens emanadas do Estado serão transmitidas e cumpridas mediante determinada organização burocrática” (ibid.).

O terceiro nível, para Sobrino, é composto pelo Estado de classes, onde são definidas as normas gerais (fins e conteúdos da educação, seleção de estudantes e professores, tipos de relações pedagógicas de base). Aqui são tomadas decisões fundamentais “é o nível que legaliza a existência dos outros níveis mediante a força das leis”.(ibid.).

Neste trabalho, privilegiamos o estudo específico da prática pedagógica realizada no primeiro nível, na sala de aula, entendendo-se, entretanto, que esses níveis não são isolados, pelo contrário, são entrelaçados e o estudo de um remete aos restantes, uma vez que é concebida de maneira articulada e dialética.

A prática pedagógica que acontece hoje nas salas de aula apresenta influências das várias tendências que formam a historicidade da Pedagogia no Brasil. Essas tendências convivem ao mesmo tempo na prática pedagógica dos professores e “de tal modo elas se cruzam e se interpenetram que compõem uma teia cujos fios é necessário desembaraçar se quisermos compreender as características que definem a referida prática pedagógica”. (SAVIANI: 1987, p.40)

A teoria pedagógica sistematizou essas tendências recentemente caracterizando um percurso de passos que mantém relações determinantes com a prática pedagógica que busca a transformação. Nesse sentido, vê-se como necessário um pequeno histórico desse percurso.

3.1 TENDÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL

Autores como Mizukami (1986), Gadotti (1987) e Saviani (1985-87-91) realizaram estudos sobre as tendências da pedagogia no Brasil. Entre esses e outros autores, tomou-se Saviani como referencial por se encontrar em seu trabalho uma síntese clara e didática que melhor se adequava ao objetivo deste estudo.

Para o referido autor (1987) a Educação brasileira vem seguindo tendências inspiradas em determinadas concepções filosóficas da Educação. No início, a educação brasileira foi influenciada pela concepção humanista tradicional, marcada por uma visão essencialista do homem “O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação, conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais” (SAVIANI: 1987, p.24). Essa tendência predominou até 1930, quando começa a surgir a influência da Escola Nova, inspirada na concepção humanista moderna. O “humanismo moderno” esboça-se numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. A existência precede a essência.

Na visão tradicional dá-se um privilégio ao adulto, considerado o homem acabado, completo, pôr oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança, no educando na vida, na atividade. (ibid. p.25).

O Escolanovismo predominou na educação brasileira até cerca de 1960, inclusive a própria educação católica sofre tais influências, buscando renovar-se. Na década de 60, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se então a tendência denominada por Saviani “Pedagogia tecnicista” que acaba se

impondo no final dessa década. “A partir daí, os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o “enfoque sistêmico”, “operacionalização de objetivos”, “tecnologia de ensino”, “instrução programada”, “máquinas de ensinar”, “educação via satélite”, “teleensino”, “microensino”, etc. (ibid. p.38).

A influência tecnicista está bem presente, por exemplo, na reformulação do Curso de Pedagogia (Lei 5.540-68, Parecer 252/69) e na lei 5.692/71, com tentativa de profissionalização universal ao nível de segundo grau. Na década de 70 o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, centrada nas idéias da racionalidade, eficiência e produtividade que, de acordo com Saviani (1991), são as características básicas da pedagogia tecnicista onde os mais importantes são os métodos e técnica utilizados na educação.

O predomínio dessa tendência acontece concomitantemente com a emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la, no bojo das críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático. Tais críticas foram fortemente apoiadas por uma concepção que o autor denomina em seus trabalhos de “crítica-reprodutivista” da educação.

Para SAVIANI (1991, p.93)

não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que levar em conta os determinantes sociais da educação em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social.

Para o autor, esta concepção não elabora proposta pedagógica, apenas combate qualquer uma que se apresente.

A idéia “pessimista” de que a educação não possuía autonomia face às relações sociais, e que qualquer tentativa na área da educação seria necessariamente reprodutora das condições existentes, inquietava educadores principalmente os que acreditavam na viabilidade de uma educação que fosse adequada aos interesses da maioria da população.

A partir daí, segundo Saviani (1991), procurou-se fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional como um todo, e especialmente à luz da teoria crítico-reprodutividade, buscando-se compreender a educação considerando os condicionantes sociais.

Ora, as teorias “crítico-reprodutivistas” consideram a sociedade como determinante da educação e, conforme SAVIANI (1991, p.95).

sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a Educação é, sim, determinada pela sociedade, recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação.

A sociedade vive em constante movimento histórico e a educação insere-se neste movimento, já que, determinada socialmente, pode não apenas ser um elemento de reprodução como também um elemento que impulsiona a tendência de transformação dessa sociedade.

Segundo Saviani, a passagem da visão “crítico-a-histórica” para uma visão crítico-dialética da educação é traduzida como “Pedagogia Histórico-crítica” baseada na concepção dialética marcada por uma visão histórica do homem. Essa tendência

envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão Pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da histórica. (ibid. p.96)

Entre os educadores-autores brasileiros preocupados com a realização de uma prática pedagógica voltada para os interesses da maioria da população e com a pedagogia voltada para a transformação da sociedade destacam-se Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani.

Essa tendência traz em seu bojo os pressupostos da concepção dialética da história e percebe, com base na contradição da sociedade capitalista, a educação como instrumento de luta na transformação dessa sociedade.

Entende-se que a prática pedagógica que acontece nas salas de aula apresenta um pouco de cada tendência descrita. No entanto, em função do objeto de estudo deste trabalho, será privilegiada apenas a última, ou seja, a que tenta, de alguma forma, buscar a transformação.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

O ponto fundamental dessa prática é situar a questão educacional dentro do contexto social, vendo com clareza os determinantes sociais da educação, percebendo que a relação na sociedade não é de modo algum uma relação mecânica, automática, e sim que a relação existente entre elas é de determinação recíproca, isto é, a sociedade determina a educação, porém é por esta também determinada.

A educação é vista como instrumento de luta para a maioria da população na transformação da sociedade e a “transformação possível porque a consciência não é

um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da sociedade”.

(FREIRE: 1986, p.25)

A opção pela busca da transformação exige uma prática pedagógica que não seja manipuladora nem espontaneísta. “A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é silencioso por isso irresponsável. (FREIRE: 1984, p.29). É necessário então, segundo o citado autor, que educadores tenham claro sua opção política e sejam coerentes com ela na prática”.

Assim, uma das exigências da prática que busca a transformação é o compromisso político com a maioria da população e a coerência entre a opção proclama e a prática realizada, “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que juíza o discurso” (ibid.)

A prática pedagógica que acontece dentro da sala de aula tem como objetivo primordial a instrumentalização dos alunos, a partir do domínio do saber sistematizado, da construção do conhecimento, para que estes, de posse de saber, adquirido criticamente, tenham condições de luta numa sociedade onde o saber também é fator de dominação, tendo-se em conta que

o que ensinar como ensinar não tem maior significado se ignorarmos a estrutura social em que o ensino se dá. Devemos principiari avaliando até onde o que ensinamos serve para afiançar o sistema ou ajudar a remover os obstáculos que se opõem à concretização de estruturas mais justas. (GUTIÉRREZ: 1988, p. 11)

A prática pedagógica que busca transformação, assim como outras atividades de ensino, supõem a presença do professor e dos alunos para que se concretize. Assim, tanto professores como alunos surgem como elementos que mantêm relações determinantes com essa prática, tendo-se claro que esses elementos estão

inseridos e contextualizado numa realidade histórica, determinando-se também reciprocamente.

Pressupondo que o professor é quem encaminha ou direciona a prática pedagógica, é que se torna necessária uma explicação teórica sobre esse professor, visto que ele, enquanto um realizador da prática, filtra os determinantes estruturais, acrescenta determinante individual, mantendo assim um relacionamento determinante nessa realização.

O professor é um ser historicamente situado que mantém relações dinâmicas com a sociedade em que vive. Sua maneira de agir depende da visão que ele tem do mundo e suas atividades são fruto da contradição social existente, as quais nem sempre apresentam linearidade. “É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico” (CUNHA: 1989, p.70).

O trabalho do professor não é uma atividade neutra, nem mecânica, o que exige que ele tenha clareza quanto aos seus objetivos e finalidades. Se estes objetivos são construídos e perseguidos a partir de uma finalidade que seja a transformação da sociedade, o professor torna-se um “novo educador”. Esse “novo educador” para Gadotti, ao mesmo tempo em que cria uma contra-ideologia, tenta igualmente criar, estabelecer uma unidade entre as práticas pedagógicas e as lutas sociais.

O eixo de sua atuação, do seu engajamento desloca-se da escola para a sociedade e da sociedade para a escola. Não fica indiferente ao que se passa na sociedade. Enfim, não acredita na autonomia do pedagógico o novo educador distingue-se do educador tradicional justamente por isso enquanto o educador tradicional se diz desvinculado, desinteressado, unicamente interessado na verdade, o educador comprometido nega essa autonomia e não só nega, como cria novos vínculos de classe. (GADOTTI: 1985, p. 82)

Acredita-se então que o professor que realiza a prática pedagógica que busca a transformação coloca nesse trabalho, de forma consciente ou não, o seu compromisso com a luta pela transformação da sociedade, transformação que, entre outras coisas, necessita que a maioria da população seja instrumentalizada, isto é, que domine, de forma crítica, o saber que uma minoria tem acesso.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualismo, descobertas originais, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI. 1987, p. 13-14)

Portanto, acredita-se também que quando o professor trabalha visando o acesso à maioria da população do saber sistematizado, de maneira crítica e consciente, está de algum modo, criando uma "nova cultura", buscando a transformação.

Esse trabalho, que no caso é a prática pedagógica realizada em sala de aula, mantém relações determinantes com a prática social mais ampla, com o professor enquanto ser social e individual, com os alunos que trazem para a sala de aula toda sua vivência e com a realidade onde essa prática está inserida. No caso específico, para fins de investigação deste estudo, a realidade onde a prática pedagógica que busca a transformação se realiza é na escola. A escola é considerada como um espaço determinado que mantém relações determinantes com as práticas pedagógicas que nela são efetivadas.

3.3 A ESCOLA

A escola é um local instituído para a concretização de práticas sociais, particularmente, onde se realizam as práticas pedagógicas, em virtude da especificidade de seus objetivos educacionais e das relações nela existentes. Para Saviani, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado existe, pois, para acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão”. (1991, p.22-23)

Desde o seu início, a escola, em função de determinantes sociais, vem seguindo posições teóricas diferentes, que Penin (1989), em seu estudo “Cotidiano e escola”, resume em três grupos.

No primeiro grupo são reunidos os autores que consideram a escola e a educação nela realizada como relativamente neutras, diante da estrutura e conjuntura social de uma determinada sociedade. As diferenciações existentes no rendimento escolar dos alunos, por exemplo, são atribuídas, fundamentalmente, a particularidades individuais. Para a autora, os defensores deste grupo se apóiam no pensamento de autores clássicos da Educação como John Dewey, Decroly, Montessori.

No segundo grupo aparecem os autores que levam em consideração a força dos determinantes sociais sobre a manifestação do fenômeno educativo. A escola,

para esses autores, mantém estreita dependência com o contexto social, assim, no caso específico da sociedade capitalista dividida em classes, a escola apenas reproduz, no seu interior, as diferenças de classes existentes na sociedade. Esta posição é conhecida com "crítico-reprodutivista" e tem como representantes principais Illich (1985), Bourdieu e Passeron (1975), Althusser, Baudelot e Establet (1971).

No terceiro grupo são reunidas as posições teóricas que, tanto quanto os do grupo anterior, levam em consideração os determinantes sociais do fenômeno educativo, porém percebem uma relação dinâmica entre a sociedade e a escola, e as contradições entre a sociedade e a escola, e as contradições existentes na escola são evidenciadas e entendidas no movimento histórico. Assim, a escola, embora organizada e estruturada para atender aos objetivos das classes dirigentes, desenvolve tal relação e dinâmica com a sociedade que lhe permite servir aos interesses também das classes dominadas.

Conseqüentemente percebe-se que, na perspectiva da transformação social, a escola só pode ser entendida a partir das posições descritas no terceiro grupo. Ela passa a ser vista como

o local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte do capitalismo ser contraditória. A escola não é o feudo da classe dominante, ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNYDERS. 1997, p.105-106)

E continua o citado autor dizendo que, "a escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão voltado à repressão, o instrumento essencial

da reprodução. Segundo as relações de força, acompanhando o movimento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação” (ibid. p.106)

Daí a possibilidade de que no interior da escola sejam efetivadas práticas pedagógicas que buscam a transformação, pois, como esta se apresenta contraditória, abre espaço para que as práticas que acontecem em seu interior contribuam, por um lado, para a manutenção do “status quo” e, por outro, para a transformação das condições e relações sociais existentes.

A escola mantém relações determinantes com as práticas pedagógicas que acontecem em seu interior e com as práticas sociais mais amplas (política, econômica) que acontecem na sociedade como um todo. Assim, a prática pedagógica que busca a transformação, que acontece nas salas de aula, é determinada e determina as práticas sociais globais.

Para Ribeiro (1987), a escola vai se transformando concretamente para atender aos interesses da maioria da população, a partir das pressões que acontecem “de fora para dentro”, apesar de reconhecer que essa determinação não é a única, porém é a mais intensa, havendo também pressões que acontecem dentro da própria escola. “O aumento da pressão de fora leva ao aparecimento, cada vez mais acelerado, de uma quantidade de pessoas que no interior da escola buscam vincular o seu trabalho aos interesses da maioria da população, tendo nessa prática um desenvolvimento mais acelerado do seu grau de consciência” (ibid., p.40)

Essa pressão “de fora para dentro” representa, segundo a referida autora, a intensificação das relações capitalistas, o aumento da classe operária, a exploração

massificada e a negação cada vez mais acentuada das condições de sobrevivência digna, incluindo-se também a conscientização das condições existentes e da necessidade de transformações, tais pressões se expressam pela ação cada vez mais organizada da classe trabalhadora. “Em consequência de tal intensificação outros profissionais, dentre os quais os educadores escolares e em especial os professores, vão passando por um processo de “proletarização” que atinge o coletivo e que acaba por aproximá-los mais, enquanto assalariados-educadores, dos assalariados-operários” (ibid.)

Simultaneamente, essas pressões “de fora para dentro” integram-se às pressões já exercidas no interior da escola, por educadores e alunos que expressam preocupação com a situação vigente e buscam a transformação da sociedade.

Assim é que, para Ribeiro (1987), alguns professores conseguem emergir e desenvolver sua prática, assumindo atitudes políticas não só na sala de aula, mas também fora dela. E aponta o que pode ser identificado como mais um fator determinante na realização da prática pedagógica que busca a transformação.

Não há como ser adepto de uma pedagogia realmente transformadora, portanto revolucionária, e procurar concretizá-la numa forma de passagem de uma sociedade para outra, quando ao mesmo tempo no interior da categoria ou da sociedade se está, declaradamente ou não, conscientemente ou não, ligado às forças políticas reacionária ou mesmo conservadoras. (ibid. p. 42)

É necessário, portanto, que o professor tenha uma opção política pelas classes dominadas e coerência nas ações com esta opção.

A escola enquanto espaço de luta, as pressões existentes “de fora para dentro” da escola, as pressões que acontecem dentro da própria escola, a opção política do professor e sua atitude coerente, e a sociedade capitalista contraditória e as práticas

sociais nela realizadas assim como a própria prática pedagógica mantém relações determinantes com a realização de uma prática pedagógica que busca a transformação.

Vale ressaltar que a referida prática, em sua realização, mantém relações determinantes com muitos outros fatores, porém aqueles anteriores citados são os que, teoricamente, encaminham este estudo.

4 A FORMAÇÃO COMO FATOR DECISIVO NA QUALIDADE DA ESCOLA

A escola é o ponto de encontro dos vários profissionais envolvidos na ação educativa. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394/96) define, no seu artigo 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho”.

Portanto, para cumprir sua função, a escola precisa ter como foco um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a saber construir a sua própria linguagem e a se comunicar, a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em transformação. Para isso é preciso que a formação e a atuação do educador seja necessariamente direcionada para um novo paradigma de educação.

É necessário que, principalmente, os professores sejam profissionais competentes, cuja formação os torne capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB - dedicou especial atenção à questão da formação do professor. Veja o que dizem o artigo 61, o 62 e o inciso III do artigo 63:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a entender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outra atividade.

Art.62- A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Se a formação inicial é uma exigência legal, a formação continuada do profissional da educação é uma necessidade e um direito garantido pela LDB, para que se tenha uma educação de qualidade.

A formação continuada está relacionada ao desenvolvimento do profissional da educação que tem direito, como indivíduo, de atualizar-se, permanentemente, para um bom desempenho e comprometido com seu trabalho.

Os artigos 63, inciso III, e 67, inciso V, da LDB, transcritos a seguir, enfatizam que o processo formativo deve ser contínuo. Isso significa dizer que o conhecimento humano, em qualquer área, está em contínua transformação e construção. Todos sofremos o impacto das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, que exigem uma constante adaptação às novas formas de vida, de trabalho. Para nossa satisfação pessoal e competência profissional, necessitamos de atualização freqüente e permanente.

Art.63- os institutos superiores de educação manterão:

- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- V - período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

Educação continuada não significa apenas cursos ou seminários realizados fora da escola. É também importante a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional dentro da escola, no âmbito da escola. Ambas as modalidades devem estar definidas no projeto pedagógico.

Ao construir e desenvolver um programa de formação continuada, alguns pressupostos precisam ser considerados: articulação entre trabalho individual e coletivo; integração de teoria e prática; valorização dos conhecimentos e práticas dos participantes; clareza quanto aos pontos de partida e de chegada. O eixo que integra esses pressupostos deve sempre ser o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

A relação entre teoria e prática deve ser encarada como um princípio do qual não é possível abrir mão quando se concebem e se desenvolvem diferentes estratégias de formação continuada. A reflexão sobre a própria prática e o aprender fazendo também são princípios básicos que não podem ser esquecidos.

Teorizar a prática, buscar na teoria o suporte para a leitura da prática, modificar a prática em função dos achados da teorização e colocar-se num processo de escuta e aprendizado permanentes são elementos canalizadores do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, na sala de aula e base para formação continuada.

É voz comum hoje que não basta apenas a formação inicial, pois esta não consegue dar conta do universo multifacetado do cotidiano escolar. Além do mais, não é o simples fato de concluir a graduação que nos torna um(a) professor(a). A formação continuada é essencial e importante pela sua natureza; ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho na escola.

Há, na escola, muitos recursos que devem ser aproveitados na realização das ações para a formação continuada. Por exemplo: o material dos programas Um Salto para o Futuro, Proinfo, Proformação, livros ou materiais didáticos em geral e os próprios profissionais da escola, que certamente se sentirão valorizados se convidados para apresentarem suas experiências. Nas reuniões pedagógicas, há sempre espaço para o relato e troca de experiências. Cada participante pode tornar-se, ele próprio, um recurso de aprendizagem para os outros, pelo intercâmbio de experiências inovadoras e bem-sucedidas realizadas na escola e socializadas nessas reuniões.

As ações de formação continuada podem ser intraescolares (internas à escola) ou ainda articuladas com outras escolas (ações interescolares). No primeiro caso, a vantagem é que a ação envolve toda a equipe de trabalho e contribui mais diretamente com o projeto educativo da escola. No segundo caso, a vantagem é a possibilidade de intercâmbio com professores de diferentes locais, ampliando possibilidades de troca e socialização de experiências.

Com as ações de formação continuada, a escola se torna um ambiente de aprendizagem não só para os alunos, mas para todos que a compõem. E o gestor desempenha um papel fundamental na elaboração e articulação desse processo formativo. Compete a ele, por exemplo, estimular e facilitar a participação aos professores em cursos e/ou seminários cujos temas sejam do interesse da comunidade educativa.

O diretor deve também assegurar, como previsto na Resolução 3/97 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que

os professores que participaram dos cursos ou seminários repassem aos colegas da escola o que aprenderam dentro da jornada de trabalho.

Também é importante, após consultar os professores, providenciar a aquisição de livros ou a assinatura de revistas pedagógicas que possam servir de referencial teórico para o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, seu maior empenho deve ser para que o programa de formação continuada se construa e se desenvolva de forma coletiva.

Paulo Freire, levanta alguns pontos de suma importância para a formação de professores. Um deles é o “direito à curiosidade”. O autor faz um estudo sobre os saberes necessários à prática pedagógica e indica posturas várias, inerentes à docência e à natureza educativa, tanto da parte dos alunos como dos professores. É um direito a ser conquistado. “Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho, como agente, a que corresponde o dever de lutar por ele, direito à curiosidade” (FREIRE: 1986, p.94).

Dessa maneira, Freire remete à pesquisa e ao rigor metodológico o compromisso do educador com o conhecimento. Sugere, ainda, o respeito aos saberes dos educadores e educandos, os compromissos com a ética, com a estética e a autoformação.

Entre as exigências apontadas pelo autor em estudo, há o desafio da esperança, da alegria e da inquietação. “Ensinar exige esperança. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que

professor e alunos, juntos, possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE: 1996, p.94).

A valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia que intercruza os saberes adquiridos, formal ou informalmente. A condição do professor está para além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Conforme CANDAU (1996, p.150), “a formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”.

Está, sim, na sua competência profissional e intelectual. Está nos saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral. A formação continuada estaria assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade.

A formação continuada pode perpassar todas as instâncias da vida humana, carregando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico. O conhecimento a ela vinculado tem essa mesma abrangência mediadora da completude humana. No

entanto, é a capacidade de carregar este conhecimento para a prática docente que caracteriza esse tipo de formação. Essa compreensão, porém, não minimiza a necessidade de políticas públicas de formação docente.

A formação continuada precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão não é apenas individual, é também social, pois envolve a ética e a autonomia. Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido.

5 PROFESSORES EM CONTEXTOS SOCIAIS EM MUDANÇA, PRÁTICA REFLEXIVA E PARTICIPAÇÃO CRÍTICA

As sociedades se transformam, num processo contínuo de reconstrução. As tecnologias estão cada vez mais proliferadas dando possibilidade de mudanças que influenciam no nosso cotidiano, no nosso trabalho e no nosso pensamento. Neste processo de mudanças, as desigualdades se deslocam, recriam-se e agravam-se em outros e novos campos. Ninguém pode ficar à margem desse processo.

E os educadores? Onde ficam nessa transformação, nessa relação? Acredita-se que os educadores precisam ser intelectuais transformadores, mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber. O caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores.

Conforme GIROUX (1997, p.161), “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização”.

Decorre daí, a extrema necessidade e, por que não dizer prioridade, dos educadores adquirirem uma prática reflexiva e participação ativa na sua formação e na sua atuação como docente. Num processo mecânico de ensino-aprendizagem a teoria

se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir consciente de sua simultaneidade e separação dialética.

Para Vásquez (1977, p.135), a atividade reflexiva como interpretação ou como instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e, enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa dela à práxis e esta é negada. Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, ao nível teórico, um processo prático.

O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é

aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa essa separação permite-se o retorno à negação do ser. Isto é, negando essa indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma. A identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa. Mas há algo que é anterior a estas manifestações da identidade. Justamente aquela fundação ontológica da humanidade, isto é, a separação entre teoria e prática é uma negação da identidade ontológica do ser humano porque, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação. Ao operar esta “mecânica” instaura-se uma negação, suprime-se ou reduz-se o ser humano apenas a um organismo agente. A negação da pergunta não é uma negação apenas do perguntar, mas uma negação ontológica e esta é a maior violência; talvez a violência primeira que está na origem de todas as outras formas de violência.

O ser humano age, sempre, orientado para determinados fins, sejam eles plenamente conscientes ou não. A atividade prática implica na modificação do ideal em face das exigências do próprio real. A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao

longo de todo o processo prático. Resulta disso que a atividade prática é inseparável dos fins que a consciência traça.

As modificações impostas às finalidades das quais se partiram para encontrar uma passagem mais justa do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só fazem demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade: é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia e orienta (...) na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos (VASQUEZ: 1977, p.243).

É nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido. Neste momento de pós-Revolução industrial (tecnológica), a produção e transmissão do conhecimento se dão dentro de uma "ilógica" (irracionalidade) da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do ensino e da pesquisa. A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento. Nesta mesma "ilogicidade" a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em "formar" o empregado que irá ser selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho.

Se a sociedade muda, naturalmente a escola deve evoluir com ela, antecipar, recriar, até mesmo inspirar as transformações culturais.

A sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso. No entanto, a escola não poderia cumprir sua missão se mudasse de finalidade a cada mudança de governo e tremesse sobre suas bases cada vez que a sociedade fosse tomada por uma crise ou por conflitos graves. É importante que a escola seja, em parte, um oásis e que ela continue a funcionar nas circunstâncias mais movimentadas, mesmo em caso de guerra ou de grande crise econômica.

Ela permanece, senão um "santuário", pelo menos um lugar cujo estatuto "protegido" é reconhecido. Quando a violência urbana ou a repressão policial chegam às escolas, os espíritos ficam chocados (PERRENOUD, 1999, P.105).

A escola, como instituição social e comunitária, tem o papel relevante de oferecer um sistema educativo que contemple situações que permitam superar os conflitos e que acolham os avanços de uma sociedade em transformação, desde que os avanços atendam a maioria dos cidadãos.

Mas, no passar dos séculos, a escola entrou em descompasso com as exigências da sociedade. Especialmente no final do século XX, pois, evoluíram os sistemas tecnológicos, de comunicação, de transportes, de indústrias, e a escola continua com salas de aula, alunos enfileirados em suas carteiras, uniformizados, com um professor transmitindo e repetindo conhecimentos a seus alunos. Não muito diferentes da proposição de séculos atrás.

Algumas comunidades escolares, preocupadas com a formação de seus alunos, procuram oferecer algumas tecnologias educacionais como salas informatizadas, retroprojetor, vídeo, entre outros. Mas as disciplinas do currículo, as notas, as punições, as lições de casa e as situações autoritárias, perpassam todas as mudanças e crises e sobrevivem no sistema educativo.

O trabalho do professor evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional o instalam em rotinas.

Há sim, interesses subjacentes que fazem que se mantenha essa condição. De maneira geral, temos muitos discursos de mudança e pouca ação para mudar. A ignorância de um número expressivo de professores faz perpetuar o poder através da manipulação e da coação proposta dentro do sistema educativo em todos os níveis.

É indiscutível a necessidade de uma profissionalização/humanização crescente dos professores, para que haja um processo de mudança significativo na escola. É um processo em longo prazo, exige muita responsabilidade, cooperação, transparência e muito trabalho dos profissionais. Isso vai muito além do “saber fazer”.

Sempre que é lançada uma situação difícil de ser transposta, há necessidade de oferecer uma formação que propicie uma atitude reflexiva gerada pela necessidade de mudança. Diante disso, pode buscar-se desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo com a experiência, possibilitando assim, práticas defensivas no sentido de apenas conservar o controle da situação, fechando-se para práticas inovadoras.

Pelo fato do conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. É o professor quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis.

De acordo com FREIRE citado por GIROUX (1997, p. 155)

“não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto”. Em vez de defender o rendimento da teoria à prática, Freire argumenta a favor de uma certa distância entre as mesmas. Ele vê a teoria como antecipadora por natureza e postula que ela deve tomar os conceitos de compreensão e possibilidade como seus pontos fundamentais. A teoria é informada por um discurso de oposição que preserva seu distanciamento crítico dos “fatos” e experiências de uma determinada sociedade. A tensão e, sem dúvida, o conflito com a prática pertencem à essência da teoria e estão calcados em sua própria estrutura. A teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

A experiência docente é espaço privilegiado gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador produz com seus educandos, não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é para ajudar a romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e ajudar a propor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais o professor, um agente formador de mão de obra para o mercado, mas um arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político.

Nesse sentido é preciso, então, ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais. Assim como Perrenoud (2000, p.05) discorre muito bem

quando aponta os dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores:

Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das Professoras e dos professores do ensino fundamental.¹	
Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de Progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, à lá carte. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

¹ Fonte: PERRENOUD, Phillipe. Dez competências a partir da escola, 1999, p.05.

5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e Problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância pôr meio de telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.
Competências de referência.	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)

Esse referencial surge dentre tantos, mas, o importante é que ele venha a instigar o profissional a uma reflexão, a um amplo debate, tornando-se um valioso instrumento de trabalho, que vá muito além do domínio acadêmico dos saberes a ensinar, ultrapasse a organização do trabalho e de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino e que sejam susceptíveis de ser desenvolvido desde a formação inicial, na articulação teórico-prática.

As condições e os contextos de ensino evoluem cada vez mais depressa, fazendo com que seja impossível viver com as aquisições de uma formação inicial que se torna cada vez mais obsoleta. O professor deve buscar tornar-se um profissional reflexivo, que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho.

A reflexão permite analisar os acontecimentos, corrigir sua ação constantemente e até prever certos imprevistos, propiciando assim, possibilidades de evitar problemas. O professor reflexivo deve buscar manter um envolvimento intrínseco com a sua própria prática.

Podemos dizer, então, que a prática reflexiva é uma metodologia de pesquisa. A pesquisa em educação interessa-se por todos os fatos, processos e sistemas educativos e por todos os aspectos das práticas pedagógicas. O professor reflexivo dirige um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de serviço. A pesquisa quer descrever, explicar a prática reflexiva aliando processos de otimizar, organizar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior.

A Universidade deveria ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Porém, tem recebido dura crítica quanto à qualidade e à produtividade do

ensino oferecido. De acordo com Behrens, “ o desafio que se impõe é encontrar um equilíbrio em formar e formar-se. Os alunos, ao adentrarem o Ensino Superior, necessitam de um universo de conhecimentos que implicam atitude de formar-se, pois, além de qualificá-los tecnicamente, a universidade tem a missão de formar cidadãos conscientes, éticos e críticos” (1998, p.44).

A Universidade, de uma maneira geral, ainda não está preparada para receber e dar suporte aos profissionais reflexivos do ensino. Está calcada nas questões burocráticas e tecnocratas dificultando a derrubada de antigos paradigmas e a aplicação e a emergência de outros e novos paradigmas. Conforme Behrens, “desvinculada e descomprometida com a realidade, a Universidade, em muitos momentos, não se preocupa em construir um saber que propicie a inovação e a mudança” (1996, p.124).

Tudo isto supõe um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, as relações e as formas de organização do sistema escolar, uma resistência a aceitar como missão profissional àquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente. A aspiração a emancipação não se interpreta como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

O conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto de nossa própria prática, de sua construção, atinge-nos, diretamente, no mais íntimo de nosso ser. Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em

todos os níveis. O real, quando objeto sistemático de estudo, atinge-nos a intimidade e questiona radicalmente os preconceitos oriundos de um fazer-ser não refletido. Todos os sentimentos e emoções envolvem-se no processo de construção do conhecimento, que não se encerra senão no fim da vida, do mesmo modo em que implica uma vontade íntima de entender-se nas coisas que se vai procurando compreender.

O conhecimento não só é uma construção social como também é uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura a qual pertencemos. O ideal que se coloca diante da nossa vontade de poder ser, que representa o mundo, torna possível um processo de humanização através do conhecimento que deseja, acima de tudo, por meio dele, afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão de seu sentido.

Alimentar as possibilidades infinitas das habilidades cognoscitivas dos sujeitos deve ser uma tarefa essencial de todo o processo educativo, pois é apenas diante da necessidade de um vir-a-ser que é possível a construção de um ser cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade.

Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas. O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes, mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que podemos conferir ao nosso por que fazer. Porém, isto pode estar marcado, inconscientemente, por um processo de dominação ideológica e alienante. O horizonte dos significados

possibilita-nos um descortinar dos sentidos de nossa prática em relação as outras práticas sociais. Um fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido.

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente, o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

Esta dinâmica, imbricada no processo de construção e autoconstrução do conhecimento do real e nele do próprio sujeito, é o essencial de todo ato de conhecer. Se for possível sistematizar algo do significado real das coisas, isto acontece porque toda vida do sujeito está envolvida neste feixe de significações que possibilita a compreensão. Compreender o fazer humano não é uma tarefa fácil numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, onde tudo se explica por sua utilidade. Por isso mesmo, a compreensão supõe uma reflexão analítica, crítico-criativa que possa, a partir do fazer-ser pedagógico, superar os enganos cognitivos que dificultam o conhecimento de nossas próprias práticas. Isto quer dizer que a atividade pedagógica está, também, radicalmente marcada por um fazer político, do mesmo modo que a ação política implica um fazer pedagógico. Os caminhos (métodos) do conhecimento não se articulam por si mesmo. Eles são o resultado de uma experiência

que se soma qualitativamente uma vez que possamos fazer deles objetos de nossa própria reflexão. Isto quer dizer que o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo. Aliás, a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo.

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso se quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta, marcada radicalmente pela exploração. A busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação.

Se for possível que a educação do presente seja aquela que propicie, no ensino, espaços de reflexão crítica e criativa, como condição necessária à socialização e à humanização, ela implica, também, um novo horizonte de compreensão do sentido da existência humana e de todas as suas relações sócio-políticas. Significa que precisamos recolocar o lugar das coisas diante de novas perspectivas. Se a essencialidade do processo educativo situa-se na reflexão, como horizonte de

autocompreensão, a possibilidade da cidadania ocorre na mesma proporção em que tal processo possa ser instaurado, através do ensino.

O caminho percorrido pelo horizonte da reflexão é a direção que possibilita, diante de todos os limites, um rompimento radical com os mesmos. A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente. Isto é, o conhecimento não está situado no nível da informação. Ele vai muito além disso, é uma sistematização reflexiva a partir das informações que a realidade nos apresenta. A possibilidade de transformar informações, enquanto fato, em conhecimento, está na mesma medida em que, pela reflexão, possamos explicar suas causas geradoras e, por meio delas, compreender o seu horizonte de sentido. Sem isto o conhecimento não é possível ou é apenas parcialmente atingido. Conforme MORIN (2000, p.36), "para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes".

A informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão-crítica.

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras.

Quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa (ALARCÃO, 1996). A possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico. Isto quer dizer que a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação.

Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva ao nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis em curto prazo.

A reflexão nos retira das dúvidas, desinstala-nos do momento presente. Mas, o ser humano possui uma tendência permanente à acomodação. Há sempre um desejo de mudança, do novo, da revolução que pode ser abafado pelas dificuldades e pelos riscos que ela implica. Todos queremos que as coisas mudem, mas temos certo medo diante da desinstalação. Esta é uma tendência "nata" no humano, pois ele é marcado pela busca da estabilidade e da burocratização, como tendência das instituições.

Diante da tensão permanente entre mudança e acomodação é que se faz necessário a instauração do processo reflexivo-crítico-criativo pois, através dele, a tensão é mantida viva e na sua vivacidade possibilita a construção de novos horizontes de ação. Tal processo não é nunca automático, mas é resultado de uma série de conflitos e transgressões possibilitando a autonomia do humano que se desacomoda

para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito de sua história.

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação.

Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como meio para que o humano se torne possível.

Educar, diante deste horizonte, é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação, este nos é característico. Somente desta maneira poderemos possibilitar a construção da cidadania responsável, podendo tornar possível a democracia participativa e a negação da democracia deliberativa.

Diante disso, ousamos nos apropriar do pensar de Castanho (2000, p.190) que diz que um fator de extrema importância, é que aprender envolve prazer. É importante a recuperação do prazer de estudar, de descobrir, de aprender, e por que não resumir tudo isso dizendo que é importante...é preciso saber viver.

6 CAMINHO PERCORRIDO DURANTE A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO NA CONQUISTA DO PROFESSOR REFLEXIVO, PARTICIPATIVO E CRÍTICO

Ao assumir-se o papel de diretora de uma escola, uma profissional defronta-se com uma série de obrigações legais, situações conflitantes, imprevistos e muitos desafios.

Um desafio enfrentado na maioria das escolas consiste em descobrir como compatibilizar diretrizes do sistema de ensino mais amplo, às propostas e às necessidades da comunidade. Como reconstruir, articular e socializar o Projeto Pedagógico estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-n.º 9.394/96), se muitos segmentos da escola ainda têm dificuldades em pensar soluções para os desafios cotidianos vividos na escola.

Para mudar essa realidade seria interessante, inicialmente, identificar os desafios cotidianos, o que pode ser feito mediante a investigação da própria ação desenvolvida pela escola. Essa investigação possibilita aos profissionais a identificação dos desafios práticos, vividos diariamente na escola, ajuda a diferenciar os de natureza individual daqueles de caráter profissional, possibilitando ao grupo formas de reflexão e propostas de ação.

Sobre isso fala o Sujeito A

Toda reflexão quando bem feitas gera mudanças. E a reflexão para o PPP oportuniza uma socialização de conhecimentos, práticas pedagógicas, conceitos vivenciados, que no PPP se preocupa fundamentar com teorias e se entender melhor o que estamos fazendo, bem como apontar caminhos para se acertar o que ainda não está contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem efetiva.

Uma das formas de identificação de tais desafios pode ser feita através de reuniões pedagógicas, onde o ambiente se torna um espaço de discussões, troca de idéias, experiências.

“O trabalho pedagógico torna-se muito mais produtivo e agradável quando há diálogo entre os vários segmentos que dela fazem parte”. Foi a essa conclusão que chegaram os 22 professores da escola, presentes na primeira reunião pedagógica anual (2000), cumprindo assim a primeira fase da pesquisa: buscar o envolvimento e a participação dos professores na discussão e análise crítica do Projeto Pedagógico vigente na escola. Aqui, no caso, a Escola de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, escola pública e estadual, situada no Município de Guaramirim, no Estado de Santa Catarina.

Para tanto, foram necessários o envolvimento e a participação dos professores em discussões, reflexões e algumas propostas iniciais para o engajamento da comunidade escolar.

O projeto da escola não começa de uma só vez, não nasce pronto. É, muitas vezes, o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo de professores com algumas propostas bem simples e que se amplia, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, ao explicitar propósito e situar obstáculos, os educadores vão estabelecendo relações, apontando metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a sua atuação (SETÚBAL: 1994, p. 36).

A escola é um espaço educativo, e o seu trabalho não pode ser pensado nem realizado no vazio e na improvisação. O pensar sobre o projeto pedagógico é o instrumento que possibilita à escola inovar sua prática pedagógica, na medida em que dá possibilidade ao professor de refletir sua própria prática e busca novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas.

Fica evidente que só se é possível caminhar nesse processo com a metodologia da pesquisa-ação. Para identificar essa metodologia nesta caminhada retomo THOLLENT (1988, p. 16) e os seus seis princípios básicos para a pesquisa-ação:

1. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
2. desta interação resulta a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
3. o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
4. o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
5. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
6. a pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Cada escola é única; portanto, esse projeto precisa levar em conta o trabalho pedagógico como um todo, representando claramente as intenções da instituição. De forma processual, gradativa, cumprindo sua função social por meio de ações a curto, médio e a longos prazos.

O PPP deve envolver alunos, pais e professores para se tomarem decisões e dar novos rumos à educação da escola, por isso, todos devem analisar, discutir, opinar, ceder e acatar decisões, chegando num final mais acertado para o coletivo e esse acerto só se dará através do senso crítico, pois há momentos em que deverão recuar e aceitar que o outro também está certo. (Sujeito A)

Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções (de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação, etc.) e seu ponto de vista sobre o seu cotidiano escolar, observando-se tanto o que a escola já é quanto o que ela poderá vir a ser, com base na definição de objetivos comuns das ações compartilhadas nos seus atores.

É evidente que o coletivo apresenta conflitos. Mas, os mesmos são naturais e necessários para o crescimento do individual e do coletivo e na busca de soluções

para os seus problemas. Por isso, o conflito deve ser encarado como algo positivo para o amadurecimento da discussão do coletivo da escola.

À medida que o grupo vai discutindo, refletindo acerca dos problemas e buscando soluções, observa-se que existe uma vontade, ainda não consciente, de mudar. As pessoas falam sobre como gostariam que a escola fosse e, muitas vezes, esse sonho se refere ao lugar que ocupam na escola.

Os agentes de serviços gerais (serventes) gostariam que a escola fosse mais limpa; a secretária gostaria que a documentação fosse mais organizada; os professores, que a disciplina fosse ampliada; os alunos, que o recreio fosse prolongado. Todos querem algo mais, falta portanto, articular esse “algo mais”, negociar suas implicações de modo a construir uma proposta, não da disciplina, da turma, mas sim, da escola. Enfim, uma proposta que servirá como referência de instrumento para a ação coletiva.

Nesse movimento de construção do projeto pedagógico, é muito importante o envolvimento de todos os segmentos da escola: pais, alunos. Conforme o Sujeito L “quando se constrói algo só, a responsabilidade é solitária, mas quando se constrói junto, a responsabilidade é de todos”. E que “sentindo-se partícipe, alunos, pais e professores colaboram através de sugestões e críticas onde os participantes são privilegiados através do seu próprio desenvolvimento do senso crítico” (Sujeito N).

Os professores nas discussões decidiram por consultar os pais e alunos através de mecanismos de participação para uma maior mobilização dos vários segmentos da escola para a discussão do projeto pedagógico. Isso porque é muito importante a escola saber o que a comunidade escolar pensa da escola, se os pais

tem conhecimento das atividades desenvolvidas na escola, quais atividades que a escola desenvolve que tem participação efetiva e aprovação dos alunos e pais. Embora não fosse o objeto central da pesquisa, optamos por realizar uma sondagem com os mesmos. Enfatiza-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa eram os 22 professores.

Para a mobilização dos pais, foram utilizadas três Assembléias Gerais anuais, onde através de convite, os pais foram chamados à escola para apresentação de resultados de experiências, projetos elaborados pelos professores e aplicados em sala de aula, levantamento de problemas e sugestões para as possíveis resoluções, esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos da escola e prestação da contabilidade.

De um universo de aproximadamente 680 famílias que a escola possui (870 alunos), a média de comparecimento dos pais nessas assembléias foi de 250 a 300 pais. Esclarecemos que, de muitas famílias que compareceram, se fizeram presente o pai e a mãe do aluno.

Foram proporcionadas também, reuniões por turmas. Os pais eram convidados por série a comparecerem à escola para a discussão de problemas de aprendizagem e comportamento dos seus filhos. Essa foi a maneira encontrada para a reunião ser direcionada e íntima. O cronograma e a intensidade dessas reuniões foram realizadas conforme a necessidade de cada turma. Mas foi, em média, uma por ano.

Também foram aplicados questionários (anexo 01), elaborado pelos professores, levado pelos filhos para casa, onde os pais puderam assinalar quais

atividades realizadas pela escola em que se fizeram presentes, qual delas que mais gostaram e dar críticas e ou sugestões acerca do trabalho pedagógico escolar e o que mais a escola poderia promover.

A sondagem junto aos pais, embora não sistematizada, permitiu levantar algumas contribuições significativas. Dos cerca 550 questionários enviados para casa, aproximadamente 250 questionários foram devolvidos. Devido a reclamação de alguns pais que se sentiram excluídos por não terem respondido o questionário, verificou-se que alguns alunos não entregaram o mesmo em casa.

Os itens mais assinalados pelos pais quanto a participação e a preferência das atividades foram as assembléias gerais, feira de ciência, festa julina, gincanas, datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, 7 de setembro), reuniões por turma.

Quanto às críticas e sugestões constatou-se a pouca contribuição, cerca de 85% dos pais se manifestaram satisfeitos com o trabalho pedagógico, 10% deixaram em branco e cerca de 5% manifestaram quanto à parte física: falta de carteiras, reforma dos banheiros, etc. Eis algumas falas dos Pais:

Para mim e os meus filhos está ótimo, tendo uma escola está maravilhoso. (Pai C)

Não tenho crítica e nem sugestões. (Pai B)

Não tenho nada para criticar, pois foi pouco que pude participar. Só tenho que agradecer. Pra mim professor é um herói, cuidar de filhos que não são seus. Deve ser muito difícil. Portanto, tudo que foi resolvido pela diretoria para mim está ótimo. Todo o ano letivo foi perfeito, todas as atividades estavam ótimas, a maneira como foram resolvidos os problemas gostei. Muito obrigado pela atenção de todos e pela educação de nossos filhos. (Pai F)

Para mim o que a escola fizer para o bem dos alunos está bom e eu apoio. (Pai T)

A pouca participação aqui é entendida no sentido de que essa foi uma oportunidade dos pais poderem avaliar o trabalho que a escola desenvolve, apontar

as dificuldades e os problemas apresentados neste trabalho e, principalmente, refletir sobre o nível de participação de cada um na definição dos rumos e das propostas da escola e das sugestões para a sua melhoria. O que constatamos foi o famoso comodismo do “está bom assim” (Pai R) por parte dos pais.

Para os alunos foram proporcionadas discussões e debates em sala de aula, utilizando-se a carga horária de disciplinas, conforme a necessidade. Os alunos puderam refletir, avaliar, detectar dificuldades e os problemas da escola, da disciplina, do professor e da própria turma. Foram debates e discussões muito proveitosas. Esse foi o espaço onde cada aluno pode expor suas angústias e dificuldades acerca do conteúdo, da aprendizagem, e os conflitos que travavam com os professores. Discussões essas registradas em atas.

Os alunos se sentiram totalmente à vontade e seguros nessas discussões. Principalmente quando era sobre algum problema com um professor. É claro que esse foi um processo de conquista. E conquistar, principalmente adolescentes, não é fácil. Essa foi uma conquista concretizada graças a aliança de todos os professores.

Podemos constatar essa confiança nas falas dos alunos:

É muito bom poder falar o que sente sem sentir medo. Quando tenho um problema com um professor posso desabafar sem medo do professor me marcar. (Aluno D)

Eu gosto das discussões que são feitas nas salas. Eles ficam nos ouvindo com atenção. Dão importância para o que a gente fala. (Aluno E)

No começo eu tinha medo de falar sobre os meus problemas. Agora eu tenho alguns professores que posso falar tudo o que sinto. Principalmente com a professora Jô. Ela é muito legal. Ouve-me com bastante atenção e me dá uns conselhos bem legais. (Aluno H)

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de participar dos conselhos de classe participativos, onde, a cada bimestre, era agendado um horário para cada

turma participar do conselho. Esse conselho durava em torno de uma hora à uma hora e trinta minutos em cada turma, dependendo da dificuldade da mesma. Todos os professores e a direção ficavam em uma sala, onde cada turma, no seu horário agendado, comparecia. Esse era o espaço e o tempo onde cada aluno ouvia a sua síntese (quanto alcançou até o final do bimestre dos 100% da disciplina) de cada professor, elogios, estímulos para render mais, os alertas aos alunos sobre suas dificuldades e defasagens e as apostas na suas potencialidades.

Para os agentes de serviços gerais foram feitas reuniões conforme fossem surgindo as necessidades e os problemas, onde cada qual colocava suas dificuldades e o grupo então discutia e chegava a melhor solução. Discussões essas que também eram registradas em atas.

Centramos a investigação no trabalho desenvolvido com os professores, haja vista que esse é o cerne da nossa pesquisa.

Foram proporcionados vários momentos de discussões, reuniões pedagógicas e até mesmo a hora do lanche foi utilizada para refletir sobre a prática pedagógica: metodologia, avaliação, relacionamento interpessoal, organização do trabalho pedagógico e outros fatores que interferem na qualidade do trabalho na escola. Até porque, a reconstrução do projeto pedagógico exigia de cada membro um levantamento dos pressupostos teóricos e práticos de cada paradigma pedagógico existente no cotidiano (Tradicional, Escolanovista, Tecnicista e Progressista) e um posicionamento político-pedagógico, com a definição das concepções e ações a serem compartilhadas por todos. Cumprimos assim a segunda fase da pesquisa.

Para esse momento, foram oferecidos os seguintes textos para a leitura: “Democratização da escola Pública. A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos” de José Carlos Libâneo, “Ensino: as abordagens do processo” de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, “A leitura para Repensar a Prática Educativa” de Osvaldo Alonso Rays e “ Valores em educação” de Sônia Aparecida Ignácio Silva. Os textos eram entregues dias antes dos encontros de reflexão dando oportunidade da leitura antecipada. Nos dias dos encontros, os professores reuniam-se em grupos de até cinco elementos para socializar a leitura por cerca de uma hora, para então reunirem-se no grande grupo, todos em círculo, para a discussão e análise crítica da prática.

Esses momentos foram oportunos para os professores poderem falar, reconhecer os seus “ranços”, refletir sobre sua prática.

Desta maneira pude perceber o quanto a mudança de paradigmas é importante e necessário e mudei certamente alguns paradigmas empregados em mim. (Sujeito N)

Aumentou a reflexão sobre a minha prática e mostrou a relevância de todos os posicionamentos para que a Instituição obtenha resultados positivos. (Sujeito M)

Todos puderam expor seus pontos de vista, reformulando os conceitos educacionais para a melhoria da prática docente. Embora alguns profissionais resistem a novas idéias, é válido a tentativa de outros. (Sujeito L)

A partir dessas leituras e debates tornou-se possível a categorização do aluno, professor, metodologia e avaliação e a identificação de cada tendência pedagógica para a reflexão de: o que eu era (passado), o que eu sou (presente) e o que eu gostaria de ser (futuro).

6.1 MOMENTOS DE SENSIBILIZAÇÃO DO PROCESSO

Os movimentos de reconstrução do projeto pedagógico e a inevitável reflexão do ato pedagógico não são estanques e devem ser avaliadas constantemente. Surge essa necessidade até para estimular os atores do processo a não desanimarem e para que se verifique como cada qual é importante.

Para estimular ainda mais o trabalho coletivo e a importância de cada um no processo, antes das reuniões eram lidos textos com o objetivo de refletir um pouco mais sobre o processo que estava caminhando, como o que segue:

QUEM É QUEM

Era uma vez uma empresa que tinha
Quatro funcionários chamados:
Todo mundo, Alguém, Qualquer um, Ninguém.

Havia um importante trabalho
A ser feito e **Todo Mundo** estava
Certo de que **Alguém** o faria.

Qualquer Um poderia tê-lo feito
Mas **Ninguém** o fez...

Alguém ficou zangado com isso,
Pois era um trabalho de **Todo Mundo**.

Todo Mundo pensou que **Qualquer Um** poderia
Fazê-lo, mas **Ninguém**
Imaginou que **Todo Mundo** não o faria.
A história termina com **Todo Mundo** culpando **Alguém** quando realmente
Ninguém poderia responsabilizar **Qualquer Um**.

(Autor desconhecido)

E dinâmicas corporais para aproximar mais as pessoas. Exemplo:

Prepare uma sala sem carteira com tapetes e ou almofadas pelo chão. Acenda velas, incenso se for do gosto (e ninguém for alérgico). Uma música suave ao fundo. Convide todos para entrarem descalços e deitados de costas no chão em círculo, com os pés voltados para o centro, oriente para que se toquem com os pés um no outro, todos com os olhos fechados, concentrados na música e nos comandos do animador. Leve-os a pensar coisas boas, viajar através da mente, levitando o corpo, para um lugar bonito escolhido por eles. Observar coisas belas e voltar a sala de aula. Faça-os cada um virar par o

colega da direita e afagar seus cabelos. Depois, dois a dois, sentados de mãos dadas, cada qual ressalta a qualidade de outrem e no final todos se abraçando. (Dinâmica conduzida pelo Professor de Artes: Fabiano Hanch)

Isso ajudou a fomentar o bom relacionamento. Os professores reagiram positivamente à essas dinâmicas. Ao final de cada texto refletido, de cada dinâmica efetuada, os professores se sentiam mais aliviados, mais soltos. Nessa dinâmica acima citada, dos 22 professores presentes, 19 se emocionaram a tal ponto de chorar, desses, cinco apresentaram um choro compulsivo. Os abraços foram muito calorosos, com muita firmeza. Foi uma experiência muito forte, realmente emocionante. Essa dinâmica também instigou a conscientização de que o sucesso de todos depende do sucesso de cada um: auxiliando-se mutuamente, todos podem colher os frutos de um trabalho coletivo, muito mais rico e produtivo. Aprender a compartilhar as pequenas e grandes vitórias. Os sucessos e os fracassos são responsabilidade de todos. "Sempre que você participa na construção de um projeto, você se torna responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Sua responsabilidade aumenta e o projeto faz parte do dia-a-dia" (Sujeito I).

Trabalhamos com um grupo heterogêneo na escola. Muitas vezes nossa convivência fica comprometida em decorrência de uma série de mal-entendidos. São situações conflitantes que se repetem e que demandam decisões diariamente. Muitas vezes o próprio professor é o transgressor do regimento escolar, como o fato de chegar atrasado, o de não permitir a entrada do seu aluno na sua aula, etc. ou é incoerente com sua fala. Ou seja, nas discussões em grupo, se coloca como um professor democrático, aberto ao diálogo, que faz aulas "diferentes", mais interessantes. Mas, o seu trabalho no dia a dia não prova nada disso. É autoritário,

não deixa o aluno expor suas opiniões, e tem uma prática pedagógica bem tradicional.

Existem situações em que o próprio aluno fica indignado com o procedimento do professor e cobra dele uma postura. Como foi o caso de Paulo², aluno da 7ª série. O regimento da escola prevê que quando o aluno chega atrasado deverá pegar autorização escrita da direção. Quando a professora chegou atrasada, Paulo questionou sobre a necessidade de também a professora trazer a autorização da direção para os alunos. Como disse ele “direitos e deveres pra todos”. Temos que estar preparados para essas situações. Até porque não estamos fomentando alunos críticos, reflexivos, portadores de direitos e deveres?

Muitas vezes criticamos certos comportamentos, mas é o que reproduzimos em nossas práticas educativas.

Para de fato inovar, temos que ir além de nossos preconceitos. Por exemplo: um professor com muitos anos de profissão, sem formação acadêmica pode ter uma prática mais efetiva, mais democrática com os alunos, do que aquele professor, com poucos anos e com graduação, com um discurso atualizado, democrático, mas cuja prática é autoritária e desmotivadora.

Precisa-se ir além dos discursos e educar o olhar para perceber o real funcionamento da escola. Perceber o “Joãozinho” que não incomoda, que é dócil, mas que já está repetindo pela terceira vez a sua série.

O processo de construção coletiva necessita de características como: iniciativa, ousadia, liderança, cooperação e participação. Para instigar essas características

² Nome fictício

nos professores, eram oferecidos em alguns dos encontros. poemas, como o abaixo citado, de João Cabral de Melo Neto:

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo.

que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos

que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,

para que a manhã desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,

e se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido se eleva por si: luz balão.

A partir do poema eles manifestaram a necessidade de uma postura de esperança ativa que nos impulsiona na construção do amanhã, do futuro, de um amanhecer que só se torna possível pelo coletivo. Sem se importar como o amanhecer se apresenta, seja ele nublado, chuvoso ou ensolarado. Porque o amanhecer nunca é igual, mas é certo. Sempre existirá. O importante é a confiança do grupo de trabalho.

6.2 ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA: O QUE SABEMOS HOJE?

Todo mundo espera que a escola faça diferença na vida de seus alunos. Isso quer dizer que o que se almeja é que todo estudante saia da escola diferente de como nela entrou: que saiba mais sobre si e sobre o meio físico e social; que pense a respeito da realidade a sua volta; e que consiga discernir, no ambiente em que vive, o justo do inaceitável, agindo de maneira coerente e conseqüente. Esse é o motivo pelo qual se procura uma escola que promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus alunos. Para que isso ocorra, deve perceber como se dão as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e ancorar a prática pedagógica sobre uma base de competências profissionais.

Nesta fase, a terceira, oferecemos aos professores o estudo e a reflexão os dez domínios de competências de PERRENOUD reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores. Foram momentos de muita discussão e, principalmente, de troca de experiências e ajuda mútua. Os espaços de discussão não se limitavam apenas ao estipulado. Antes do início das aulas, nos intervalos das aulas e, mais freqüentemente, no horário do lanche, o foco da discussão era os alunos, sua aprendizagem, suas dificuldades. A maioria dos professores opinava e sentia útil dando sua contribuição, até porque, essa era a sistemática. Sempre que era lançado um problema à direção quanto ao comportamento ou a aprendizagem do aluno, o problema era lançado ao grupo que no momento estava reunido, para opinar e dar uma solução mais imediata. Só os casos realmente graves e que exigiam particularidades, eram resolvidos sigilosamente.

Antes, se ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada para seus alunos, agora se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento a ser conquistado, que participe de forma efetiva das dificuldades dos alunos, facilitando a sua aprendizagem. O principal papel do professor é, pois, o de orientar e guiar as atividades dos alunos, fazendo com que aprendam, progressivamente, o que significam e representam os conteúdos escolares. “A escola não é uma Instituição que busca moldar as pessoas, como se fosse matéria-prima, ao contrário, faz um trabalho capaz de produzir o novo a partir do que já existe” (Sujeito E).

Cabe-lhe, pois, articular o conhecimento dos alunos com o conhecimento culturalmente organizado, de modo que a próxima geração, conhecendo as conquistas das gerações anteriores, possa não só dar continuidade ao processo, construindo novos saberes, como elaborar um filtro próprio e vigoroso para se orientar. De igual maneira, aprender deixou de ser encarado como um ato mecânico e repetitivo para ser entendido como um processo ativo, que requer a (re) construção tanto de novos conhecimentos como de formas de pensar e tomar decisões.

6.3 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM PROPOSTOS PELOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO

Materializando, podemos assim dizer, todas as discussões acerca dos problemas e dificuldades dos alunos acerca da aprendizagem, os 22 professores reunidos no grande grupo, elencaram alguns princípios que podem considerados centrais no processo de ensino e aprendizagem de toda e qualquer criança ou jovem, compreendendo assim a 4ª e 5ª fase do processo da pesquisa. Princípios esses que, se forem seguidos, a maioria dos alunos poderão aprender na escola.

1. A história do aluno deve ser considerada no processo de ensino.

As crianças e os adolescentes, quando chegam na escola, são muito diferentes, em razão de terem passado por experiências distintas ao longo de sua vida. Essas diferenças devem ser consideradas, de modo que se possa dar mais a quem precisa mais, fazendo da escola um espaço de equidade, ou seja, de maior igualdade. Por exemplo: se o aluno vem de uma zona rural e usa termos peculiares, vale a pena aproveitar a ocasião para diversificar seu vocabulário, sem desrespeitar a forma como usa a linguagem.

2. O autoconceito do aluno influi em sua capacidade de aprender.

É importante que a equipe escolar saiba que cada qual, com base nas interações que sem mantém com o outro, em especial com aqueles que são mais significativos, vai conhecendo suas possibilidades e seus limites e, também, valorizando alguns de seus aspectos e depreciando outros. A maneira como valorizamos o que conhecemos a respeito de nós mesmos se chama autoconceito.

É por isso que o papel do professor, alguém central na vida de seus alunos, é importante. Sua atitude em relação aos alunos pode deixar marcas profundas na maneira como vêem e se avaliam, de forma que o autoconceito pode ser positivo ou negativo. Quem tem um autoconceito negativo não consegue acreditar que é capaz de aprender e ter sucesso na escola. O autoconceito está, dessa maneira, estreitamente ligado à motivação para a aprendizagem.

3. A aprendizagem deve ser significativa, isto é, ser relevante para a vida do aluno e articular-se com seus conhecimentos anteriores.

Para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que o professor saiba programar as atividades e criar situações adequadas que permitam articular os vários conceitos de uma disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, a articulação dos novos conhecimentos com os antigos forma uma estrutura cognitiva, uma forma de pensar sobre si ou sobre o real, mais sofisticada e complexa. Por exemplo: a escola ensina o conceito de “mamíferos” e o aluno percebe que gatos, cachorros e vacas, que já fazem parte de sua vivência, nele se incluem. O novo conceito, mais abstrato, articulou-se com outros, mais antigos.

4. Aprender motiva mais quando o aluno já tem alguma idéia do que está sendo ensinado e foi informado sobre como os novos conhecimentos podem fazer sentido.

Para o ensino se tornar efetivo, é preciso que ele seja motivador, e ele é motivador quando tem significado para o aluno. Todas as visões de ensino-aprendizagem concordam que a motivação é importante, mas a tradicional acredita

que esse é um fator próprio do aluno, que depende pouco que o professor faça ou deixe de fazer.

5. Elogios são uma arma poderosa para promover a aprendizagem dos alunos.

Os alunos são sempre motivados por elogios e recompensas, porque estes estimulam a construção de um autoconceito positivo. As oportunidades de incentivar os alunos devem ser aproveitadas. Mas, elogios devem ser pensados e feitos em relação a cada pessoa de forma individualizada, pois a exigência colocada por uma determinada tarefa pode exigir, para alguns alunos, um grau de esforço reduzido e, para outros, um muito maior.

6. A aprendizagem vivenciada é duradoura.

Sempre que os alunos têm a oportunidade de exercitar seus conhecimentos, aplicando-os em atividades práticas fica mais sólida. Ninguém discorda disso.

7. A aprendizagem é mais sólida quando se conhecem os erros cometidos.

Continuar a aprender depende da consciência que se tem da natureza dos erros cometidos. Por isso é importante que o professor analise a resposta do aluno, fornecendo-lhe indicações claras e precisas acerca do que errou e de por que errou. Além disso, os erros dos alunos, se analisados pelos professores, podem ajudar na criação de estratégias adequadas, capazes de promover uma aprendizagem efetiva.

8. Quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor.

Isso quer dizer que o professor precisa identificar os modos pelos quais cada aluno se apropria do conhecimento: se de forma impulsiva ou reflexiva; de maneira flexível ou rígida; considera-se poucas ou muitas variáveis ao mesmo tempo.

Diferentes abordagens podem ser empregadas no desenvolvimento dos conteúdos, de maneira a tender à forma como o aluno aprende. Por exemplo: o aluno de estilo impulsivo tende a responder a primeira coisa que lhe vem à cabeça, sem parar para pensar. Caberá ao professor conduzir o ensino de modo a levar esse aluno a dedicar maior tempo a analisar o problema, a identificar seus aspectos centrais e a levantar as hipóteses mais plausíveis para a sua solução.

9. Aprender a aprender é fundamental para que o aluno conquiste autonomia para continuar aprendendo.

Para isso é preciso que o aluno participe do processo de aprendizagem, adquira consciência do que sabe e perceba que é capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo. Quando isso se dá, ele estará apto a buscar sozinho a informação que lhe falta, a assimilá-la e a organizá-la, bem como a empregá-la em contextos adequados.

6.4 TRABALHO PEDAGÓGICO COMO UMA AÇÃO COLETIVA

Outra temática discutida pelos professores foi a necessidade do engajamento de toda equipe escolar no processo. Para que a escola seja capaz de promover tanto o desenvolvimento como a aprendizagem de seus alunos, ela precisa se organizar. Isso implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola. É preciso que todos funcionem como uma orquestra em noite de estréia: todos afinados em torno de uma partitura e regidos

pela batuta firme de um maestro que aponta como cada um participa para que o resultado seja harmônico.

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia do maestro com cada um e com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático. (FREIRE, In: AGUIAR, 1999, p. 115)

Sem a adesão de todos o trabalho escolar desanda e o sucesso dos alunos se esvai. Para que haja desenvolvimento e aprendizagem, é preciso que cada professor, com diferentes formas de atuar, dê a sua cota de trabalho, levando os alunos, e mesmo os próprios professores, a sentir que existem coesão de idéias e responsabilidades compartilhadas. Objetivos comuns fazem todos percorrer um só caminho; conteúdos escolares articulados impedem a fragmentação do ensino e promovem a aprendizagem significativa. Quando toda equipe escolar está trabalhando, coletivamente, visando desenvolver valores e atitudes comuns, certamente, maior será o impacto na formação do cidadão.

6. 5 A DINÂMICA DA SALA DE AULA – INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

A sala de aula é o espaço no qual os professores e alunos se encontram e interagem em torno do conhecimento. Essa interação, que constitui a dinâmica da sala de aula, é em grande parte decorrente da forma como o professor vê o processo de ensino-aprendizagem. A idéia que se tinha no passado, de alunos como pessoas relativamente fáceis de serem moldadas e dirigidas a partir do exterior, não

existe mais. Foi substituído pelo entendimento de que, ao contrário, eles selecionam determinados aspectos do meio físico e social, os assimilam e processam, conferindo-lhes significados. Com isso, a concepção de aprendizagem muda radicalmente.

Se antes a aprendizagem era vista como produto quase que exclusivo do comportamento do professor e da metodologia de ensino adotada, agora as contribuições dos próprios alunos são ressaltadas: seus conhecimentos, capacidades e habilidades prévias; sua percepção da escola e do professor; suas expectativas e atitudes diante do ensino. É com crianças e jovens que já contam com tudo isso que o professor tem de lidar em sala de aula; uns são mais cordatos, outros mais difíceis; uns acatam, outros resistem. Pouco a pouco, os alunos vão se apropriando dos ensinamentos da escola, à luz do que já conhecem. Nessa medida, constroem seus conhecimentos.

Mas, como vimos, nossos alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos. O caráter construtivo da aprendizagem só aparece na interação mantida com os professores e colegas. A construção do conhecimento é, portanto, um processo coletivo, que envolve alunos, professor e conteúdos de aprendizagem. Compete ao professor ajudar seus alunos a se apropriar dos conteúdos escolares. Mas em que consiste o auxílio que o professor deve dar? Tudo indica que a "boa" ajuda está diretamente ligada à forma como o aluno é percebido.

Se ele for visto como competente, menores serão o direcionamento e o nível de ajuda fornecido pelo professor. E vice-versa: para uma percepção de menor competência, maior a ajuda e o direcionamento. Claro que quanto mais afinado for o

“olhar” do professor com a situação efetivamente vivida pelo aluno, mais ajustado será o auxílio e mais eficaz o seu ensino. Em outras palavras, a eficácia do ensino depende, em grande parte, de quanto as intervenções realizadas pelos educadores são compatíveis com o nível de dificuldade que os alunos enfrentam: mais dificuldades, maior a ajuda; menos dificuldade, menor a ajuda, até que ela se torne dispensável, pois o aluno aprendeu.

Nesse sentido, é importante destacar que se a ajuda é essencial para a aprendizagem, ela é, ao mesmo tempo, transitória. Diminui e, eventualmente, desaparece à medida que o aluno ganha, na percepção do professor, autonomia e responsabilidade.

Em uma das reuniões de discussão coletiva, os 22 professores manifestaram que, a interação social em sala de aula, para ser produtiva, requer algumas condições. Assim, para se beneficiar da ajuda do professor, é preciso que ela:

- seja percebida como necessária;
- corresponda à necessidade de quem a recebe;
- seja formulada de forma compreensível
- seja prestada tão logo a dificuldade manifeste;
- possa ser utilizada assim que for recebida.

Mas, se a interação social é central na aprendizagem, ela trouxe também alguns questionamentos que os professores, em discussão, colocaram como desafios:

- como proceder ao tentar retirar paulatinamente a ajuda que se oferece?
- que procedimentos utilizar para verificar se o aluno realmente aprendeu?

- o que fazer quando se dar conta que a aprendizagem não ocorreu?
- por que, em certas condições, parece tão difícil ensinar?

Questões essas que transformaram o momento de discussão em um tumulto generalizado, fazendo com que os professores percebessem a necessidade de se buscar algumas respostas.

Claro que não há respostas prontas para esses e outros questionamentos que apareceram durante todo o processo de reconstrução do projeto pedagógico. Claro que não há um livro de receitas contendo resoluções ou dicas de superação das dificuldades, dos desafios que a aprendizagem dos alunos nos impõe. Mas, é possível chegar a algumas suposições, a um roteiro a ser seguido pelo professor quando o mesmo interage com seus alunos. Sendo assim, nesta 6ª fase, os professores foram instigados a participar e se envolverem na construção coletiva dos alguns pontos norteadores para uma prática pedagógica emergente.

6.6 ALGUNS PONTOS NORTEADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENTE

Os 22 professores, reunidos em dos momentos de reflexão, construíram um roteiro a ser seguido pelo professor:

1. Estabelecer, no começo do ano escolar, a rotina diária e as regras a serem seguidas por todos, ou seja, os contratos didáticos.

Neste momento da pesquisa, a 7ª fase, os professores foram desafiados a montarem os contratos didáticos das disciplinas. Foi feita a proposição de que os mesmos construíssem individualmente ou em grupos por área. Dos 22 professores, 18 utilizaram essa metodologia em suas disciplinas. Organizando coletivamente com suas respectivas turmas, as regras, normas que foram organizadas em cartazes afixado na sala de aula. Eis algumas falas de professores a respeito dos contratos didáticos e a reação dos alunos a respeito dos mesmos:

... já estão fazendo parte do dia-a-dia dos alunos, porém, muitos ainda estão no primeiro momento que é o de apontar para o colega o que ele está fazendo de errado e o que vai acontecer, onde deveria preocupar-se em ele mesmo cumprir o contrato sob pena de arcar com as punições devidas (Sujeito A).

... é diálogo. Onde existe muito diálogo tudo funciona melhor (Sujeito B)

Cumprem o que foi estabelecido por eles próprios e, em muitas vezes cobram o que não está sendo respeitado pelos colegas. Tendo assim um ambiente de trabalho e convivência muito mais agradável (Sujeito C).

...os alunos reagiram muito bem, acatando-os muito bem (Sujeito E).

Aceitaram (os alunos) de maneira espontânea, se propondo a cumprir os itens pré-estabelecidos, cobrando na maioria das vezes dos próprios colegas (Sujeito D).

Realmente percebemos que o professor que construiu seu contrato didático com sua respectiva turma conseguiu um controle e um comprometimento maior em relação à aprendizagem dos alunos.

2. Conhecer bem os alunos: suas competências, seus conhecimentos e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses;
3. Preparar bem a aula, articulando o que os alunos conhecem e os conteúdos que precisam ser aprendidos, imprimindo fluidez e ritmo nas lições;

4. Introduzir um conteúdo novo fazendo perguntas, problematizando situações, verificando hipóteses dos alunos sobre o assunto;
5. Empregar tarefas diversificadas, compatíveis com o nível de dificuldade dos alunos e adequadas às suas necessidades;
6. Oferecer material de consultoria variado e relevante;
7. Criar condições para os alunos sistematizarem os conteúdos aprendidos, usando estratégias de fixação e, em especial, de aplicação dos novos conceitos;
8. Incentivar o pensamento independente;
9. Encorajar a autonomia do aluno;
10. Abrir possibilidades efetivas de obtenção de ajuda para todos;
11. Avaliar sistematicamente a aprendizagem;
12. Fazer dos erros cometidos pelos alunos oportunidades de aprendizagem;
13. Propiciar ocasiões para recuperação e reforço da aprendizagem;
14. Retomar os conteúdos aprendidos antes de introduzir novos.

Uma forma que os professores encontraram para poder interagir, de forma mais efetiva, de cumprir, senão todo, mas a maioria do roteiro, descrito anteriormente, foi trabalhar com metodologia de projetos.

6. 7 METODOLOGIA DE PROJETOS: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL

Dos 22 professores que participaram da pesquisa, 20 se envolveram nessa metodologia. Dos 20 professores que se envolveram, 13 chegaram a elaborar e apresentar projetos, os demais (07) se envolveram de forma efetiva no processo. Os dois professores que não se envolveram nessa metodologia alegaram que, devido a carga horária ser pequena, 10 horas semanais, estavam disponíveis pouco tempo na escola e não poderiam realizar um bom trabalho.

O procedimento quanto a elaboração, apresentação e engajamento nos projetos era da seguinte forma: o professor elaborava seu projeto da disciplina, destacando o tema a ser abordado, com seus fins, justificativa, objetivos, procedimentos, recursos como é de praxe, procurando a interdisciplinaridade com as outras disciplinas. Apresentava à direção e ao corpo técnico-administrativo para a apreciação. Verificada a viabilidade do cumprimento do projeto, era agendada uma reunião com todos os professores, de 1ª a 8ª séries, para a apresentação do projeto, feita pelo seu autor, e o convite para a adesão dos professores ao projeto, para então, colocá-lo em ação. Depois do término de cada projeto era feita uma avaliação de todos os professores sobre os resultados do trabalho.

Nos primeiros projetos apresentados pelos professores no ano de 2000, tivemos a adesão de em média 04 a 06 professores, tudo dependia do teor do projeto e do interesse de cada professor. Gradativamente o envolvimento era cada vez maior. Os professores que não aderiram a algum projeto se sentiram como “um peixe fora d’água” quando da avaliação final do projeto. Já no ano de 2001, cada

projeto apresentado tinha a adesão de, em média, 15 a 20 professores. O não envolvimento de algum professor tinha, na maioria das vezes, a justificativa acima citada, ou faltavam por algum motivo na reunião de apresentação do projeto e não se dispunham em se interar do projeto.

Quando os 22 professores foram instigados a comentarem sobre a possibilidade de trabalhar com metodologia de projetos, todos se posicionaram a favor da metodologia. Eis o que alguns professores falaram sobre o mesmo,

Penso que o trabalho com projetos nos ajuda a cumprir nossa função educativa: diagnóstica, cognitiva, de retro alimentação e de motivação. Ela gera empenho na realização das atividades, participação e envolvimento; aguça uma postura investigativa; auxilia no posicionamento crítico e na produção de explicações e conclusões próprias. Além disso, é uma "arma" contra a fragmentação das disciplinas, os professores se "obrigam" a pensar de forma coletiva um mesmo assunto e a "diminuir" as fronteiras entre as áreas do saber (Sujeito F).

É viável e bem interessante, possibilitando um envolvimento de todos e uma aprendizagem onde é construído o conhecimento com buscas, pesquisas, questionamentos (Sujeito M).

Acho muito bom trabalhar com projetos. É estimulante! Também todo projeto exige um objetivo definido e conseqüentemente resultado (bom ou não), mas resultados (Sujeito P).

O Sujeito B declarou que "quando tudo estiver claro para todos, o trabalho com metodologia de projetos poderá ser "talvez" bem desenvolvido".

Sobre a resistência de alguns professores acerca da metodologia, o Sujeito A afirma que,

Há muita resistência ainda a respeito de PROJETOS, que talvez por ser traduzido como algo que deva ser grandioso e abrangente, porém ele é realizador. No entanto exige, como qualquer outra metodologia, muito comprometimento e se acreditar que é verdadeiramente bom, pois os projetos permitem que o aluno interaja de maneira mais efetiva. (Quando bem elaborado).

Houve também a falta de tempo citada pelo Sujeito N,

A metodologia de projetos é uma forma competente de possibilitar conhecimentos e habilidades aos alunos. O professor precisa ter mais tempo para trabalhar em parceria com outro professor para enriquecer o trabalho. O planejamento coletivo é a base para o alcance da educação de qualidade.

E, por fim, cumprindo a última fase (8ª) da pesquisa como proposta de avaliação do processo, os 22 professores foram questionados sobre atitudes da escola para melhor organizar atividades de valorização profissional a fim de promover a socialização e o engajamento de toda comunidade escolar na busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual. O objetivo maior dessa questão era verificar o que realmente o professor internalizou de todo esse processo vivenciado.

Vejamos o que alguns Sujeitos comentam:

Manter vivo o PPP: avaliando e covalidando-o;
 Relacionar a Pedagogia com nossas escolhas antropológicas, filosóficas e psicológicas;
 Refletir e reelaborar os conteúdos (conhecimentos e habilidades) sempre;
 Entender a aprendizagem como um processo social;
 Projetar o nosso processo pedagógico para a transformação;
 Garantir um ensino que garanta o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos;
 Aproveitar os momentos de avanço e trabalhar os momentos de resistência;
 Selecionar estratégias metodológicas em grupo definir tarefas a serem cumpridas;
 Trabalhar em grupo, trocando e socializando a prática e a teoria;
 Manter encontros semanais de professores (Reuniões Pedagógicas) e encontros semanais do professor com a coordenação (Reunião Individual), para poder acompanhar a unidade escolar.
 (Sujeito F)

Respeitar a sugestão de todos.
 Buscar incorporar momentos para discutir sobre o que é mais importante na instituição e mudar ações que impeçam o bom andamento do trabalho.
 Ter momentos de palestras com pessoas especializadas que contribuam na orientação do espaço coletivo.
 Propor um espaço para os pais colocarem suas dúvidas e sugestões através de pesquisa.
 (Sujeito O)

Oportunizando situações das quais, nós profissionais, possamos nos valer a fim de enriquecer nossos próprios conhecimentos e de nossos alunos. (Sujeito D)

Oferecermos e oportunizarmos cursos para nos aperfeiçoar e ampliar nossos conhecimentos.
 (Sujeito C)

Priorizar o PPP.
 Entender a aprendizagem como processo social.
 Lidar com situações diferentes.
 Trabalhar no grande grupo. (Sujeito E)

Os depoimentos fortalecem a crença de que, o caminho percorrido na conquista do professor reflexivo, participativo e crítico é árduo, mas viável. E advém

de um trabalho sério, coletivo e perpassa por um processo de avaliação democrática e participativa. O processo de decisão e compromisso passa, entretanto, pela hesitação, mas ao mesmo tempo, como nos diz o escritor alemão GOETHE, é mágico:

*Antes do compromisso,
Há hesitação, há oportunidade de recuar,
Uma ineficácia permanente. (...)
No momento em que nos comprometemos
De fato, a Providência também age.
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar,
Coisas que de outro modo nunca ocorreriam.
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,
Fazendo vir em nosso favor todo tipo de
Encontros, de incipientes e de apoio imprevistos
Que ninguém poderia sonhar
Que surgiriam
Em seu caminho (...)
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço científico e tecnológico nos surpreende a cada dia com notáveis descobertas, nos possibilitando maior conforto, melhores condições de saúde e circulação mais rápida de informações.

Mas, tudo é muito rápido, tudo é descartável. Falta-nos tempo para refletir, ler, escolher. A mídia nos dita a estética do lixo em detrimento do original. A massificação, o racismo e a intransigência impossibilitam o homem de conhecer-se mais profundamente.

O capitalismo globalizado nos faz perder a identidade cultural e nos impõe seus valores: materialismo, consumismo, isolamento, ganância, culto ao corpo, modismo etc. É o poder econômico e o saber centralizados nas mãos de quem dita as regras.

Vivenciamos um momento de profundas e grandes transformações que, certamente, o Planeta e o ser humano superarão.

Sabemos que a tarefa de planejar o futuro não é só dos governos, mas de todos nós. O espaço já não apresenta mais fronteiras, somos todos seres humanos que nos comunicamos de forma veloz e atualizada. A globalização nos traz a esperança de que a diminuição da distância possa também significar a redução das desigualdades.

A liberdade e a originalidade de pensamento são alimentadas pela cultura, pela educação e pela arte.

Diante da possibilidade de “projetar a educação”, queremos participar da construção de uma sociedade mais justa, quanto à sua natureza; solidária, quanto à sua organização; a serviço da vida e da esperança, quanto à forma de agir.

Isto ocorre porque a elaboração a formação de professores mais críticos e reflexivos proporciona um profissional que tem maior respeito pelos direitos individuais e sociais de cada cidadão, independentemente da idade, sexo, raça, escolaridade e religião; uma maior oferta de condições de atendimento às necessidades do aluno, para que todos possam viver com dignidade; o esforço no desenvolvimento em todos os alunos da consciência crítica para o exercício de seus próprios deveres e direitos, promoção da socialização do saber e o engajamento de todos na busca de uma escola mais democrática e menos desigual; inclusive a consciência ecológica que nos leva a cuidar do meio ambiente, de nossa saúde, de nosso desenvolvimento individual, comunitário e social.

O processo de reconstrução do projeto político pedagógico representa a opção por uma educação que inclui, junto com a capacitação técnica e científica de qualidade, a formação da pessoa crítica, solidária e compromissada com valores éticos, morais, sociais e ecológicos.

Pode permitir também uma educação envolvida e comprometida com:

- a construção conjunta do conhecimento;
- a comunicação interpessoal, a participação e o compromisso ético de todos no processo educativo;
- a formação da cidadania consciente, responsável pela convivência social e pela preservação da vida;
- as mudanças sociais alicerçadas em valores morais;

- a formação do sujeito questionador e participativo, capaz de decidir com justiça e se colocar a serviço do próximo;
- a partilha de conhecimentos, sentimentos e experiências;
- a formação de pessoa livre, solidária e sensível;
- a contextualização do conhecimento, para que de forma dinâmica e criativa o ato de ensinar e aprender se realize com prazer;
- o trabalho interativo, interdisciplinar e globalizado;
- o reconhecimento profundo do mundo em que vivemos, para que, através do olhar reflexivo, possamos transformá-lo, tornando-o menos individualista, mais humanitário e ecologicamente sustentável;
- a valorização de nossa cultura e o respeito a nossa história resgatando os valores cívicos;

As reuniões pedagógicas, planejamentos e decisões participativas, conselhos de classe, confraternizações, culminância de projetos político pedagógicos, que requerem engajamento dos professores, alunos e famílias, podem oportunizar a integração e o relacionamento interpessoal.

O pouco tempo de permanência de alguns professores na escola, a pouca disponibilidade pessoal, a situação salarial que requer o deslocamento para outras escolas, desencompabilizando o espaço e os momentos oferecidos pela escola para externar sentimentos e opiniões, o instinto de preservação da individualidade fazem com que o relacionamento interpessoal fique prejudicado e que a vivência de momentos prazerosos seja escassa.

A preocupação com a consulta e a participação dos docentes nas tomadas de decisões com respeito ao projeto político pedagógico, as avaliações realizadas com estes e as famílias para redefinições da prática escolar, os conselhos realizados com alunos e professores, a definição de medidas únicas através de diagnósticos realizados em Conselhos de Classe, a programação de atividades que envolvem alunos e famílias, demonstram crescimento da escola em relação à prática do diálogo.

Também os momentos de confraternização proporcionados pela escola, embora poucos, contribuem para maior integração e relacionamento do grupo.

A capacitação profissional é uma prática que vem sendo incentivada na escola: cursos internos e externos, atualização profissional, reflexões espirituais, participação em congressos e seminários vêm sendo otimizados pela escola com respostas cada vez mais positivas no que diz respeito à adesão de nossos profissionais. Além disso, o próprio professor vem buscando, através do ensino superior, maior atualização e especialização.

Contribuem também para melhor capacitação dos profissionais da escola a facilidade de acesso à informação devido à aquisição de livros, revistas, jornais e à utilização da INTERNET. Há preocupação na busca de atualização de equipamentos e recursos didáticos. Como exemplo temos o laboratório de informática, com dez computadores conectados durante 24 horas com a INTERNET, à disposição dos alunos, professores e comunidade em geral. Ambiente de pesquisa para o desenvolvimento dos vários projetos executados pelos professores

A escola, através da reconstrução do seu projeto pedagógico, teve a oportunidade de ultrapassar os limites da sala de aula, da disciplina, do curso, dos

próprios muros que a circundam. Tiveram a possibilidade de envolver os diversos segmentos da comunidade escolar, num processo coletivo de reflexão, organização e contribuição de idéias, conceitos e, principalmente, mudanças de atitudes. Foi o que constataram os professores e confirmaram nas suas falas.

Com esta construção muito dos pais estão se comprometendo e se responsabilizando mais em relação ao docente e suas decisões, e a cada ano que passa muda mais. (Sujeito C)

Assumiram responsabilidades e maior comprometimento com a ação docente, possibilitando uma visão mais clara das metas propostas pelo PPP. (Sujeito D)

Não podemos conceber que após a elaboração de um PPP não mude a atitude de toda comunidade escolar no sentido de concretizar os objetivos ali estabelecidos. (Sujeito M)

A construção do PPP tem essa força, pois pode tornar o conhecimento mais produtivo. Ele ultrapassa os limites da sala de aula, estabelece conexões e atribui significado aos projetos idealizados. À medida que o projeto incorpora nossa concepção de ensino-aprendizagem e as relações que estabelecemos, ele contribui para o desenvolvimento do senso crítico. (Sujeito F)

Possibilitou aos professores a superação da alienação através da reflexão sobre si, sobre o seu contexto e, principalmente, sobre a sua prática pedagógica, oportunizando o comprometimento com uma pedagógica transformadora.

Ao propor minhas sugestões e idéias, pude ouvir e pensar sobre os conhecimentos mencionados pelos demais do grupo. Refletindo sobre minha própria atuação enquanto sujeito no processo ensino/aprendizagem. (Sujeito O)

Quando se propõe mudanças ou metas a serem cumpridas é necessário que se faça também na prática e não só na teoria. Com certeza as propostas que sugeri tem o meu interesse e comprometimento. (Sujeito P)

Os professores certamente passaram a ter uma nova visão de sua prática pedagógica. (Sujeito M)

Foi um processo que exigiu muito empenho, com vários momentos de angústias, incertezas acerca do novo, do que poderia acontecer, isso porque estávamos lidando com idéias, concepções divergentes. Eram professores de várias disciplinas, que no início da pesquisa trabalhavam "cada um por si" e que agora o

que surgia era um coletivo, todos trabalhando em torno de objetivos comuns, com discussões e pontos de vista divergentes que ao final precisava-se chegar a um denominador comum.

Foram muitos momentos de alegria, de descontração, principalmente quando o projeto em andamento exigia que se ficasse além do horário escolar, fazia-se brincadeiras para tornar o ambiente mais agradável.

Contudo, a alegria maior foi a confirmação de que a reconstrução do projeto pedagógico pode possibilitar a conquista do professor reflexivo, participativo e crítico, atuante na valorização do ser humano, gerando a mudança da sua concepção de vida, de indivíduo, de sociedade, de conhecimento, de ensino e aprendizagem.

***É melhor tentar e falhar
Do que se preocupar e ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda que em vão,
Do que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar
A em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco,
Que em conformidade viver.***

Martin Luther King

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. da S. F. **Projeto Pedagógico: possibilidade de redesenhar a escola.** Dissertação de Mestrado. Piracicaba: Unimep, 1999.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola.** São Paulo: Loyola, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba, Paraná: Champagnat, 1996.

BICUDO, Maria Aparecida V., SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.(Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico.** São Paulo: Editora UNESP, 1999 – (Seminários & Debates).

BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JR, Celestino A. **Formação do educador.** São Paulo: UNESP, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9394/96. **Estabelece normas para a Educação Nacional.** Publicado no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.4

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis. Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Editora Porto, 1993.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Pressupostos do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Walter et al. **Planejamento e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARRIDO, Elsa – PIMENTA, Selma Garrido – MOURA, Manoel Orisvaldo de. "A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor" in: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**. Campinas – SP: Papirus, 2000: 89-112.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMEZ, A In NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (Tomo I e II). Petrópolis: Vozes, 1988.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

KUENZER, Acácia et alli. **Planejamento e Educação no Brasil**. 3.^a edição, vol. 21, São Paulo: Cortez, 1996.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Didática: a aula como centro**. 3 ed. São Paulo: FTD, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores.** 2. ed. Lisboa: Porto, 1995.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir competências a partir da escola.** Porto Alegre: Artmédicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar;** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. "Formação de Professores: identidade e saberes da docência" in: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 2000: 15-34.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza et al. **PROGESTÃO:** Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Cadernos de Estudo: Módulos I, II, III, IV, V e IX. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **A formação política do professor de 1º e 2º grau.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno. "**Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina**" in: Pátio, ano 1, nº. 011, abril de 1997.

SANTA CATARINA. **Parecer n.º 78/99.** Estabelece diretrizes para elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Instituições pertencentes ao sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 13 de abril de 1999.

SANTA CATARINA. Sistema Estadual de Educação. **Lei Complementar n.º 170.** Estabelece diretrizes para o sistema Estadual de Educação, 1998.

SANTOS, Lucíola. "Problemas e alternativas no campo da formação de professores", In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.72, n.172, p.318-334, set./dez. 1991.

SANTOS, Milton. "**O professor como intelectual na sociedade contemporânea**" in: Anais do IX ENDIPE, volume III, Águas de Lindóia-SP, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 6ª.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

_____. **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald A. "Formar professores como profissionais reflexivos", In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**; trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SETÚBAL, M. A. Cidadania, projeto pedagógico e identidade da escola. In: **Revista Atualidades Pedagógicas**. Cadernos Educação Básica (9), MEC/FNVAP, 1994.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1991.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOBRINO, Encarnación. **Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENTE, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento – Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1996.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P.A.; et al. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ZAINKO, Maria Amélia. **As diretrizes curriculares e a construção do projeto pedagógico dos cursos**. Reflexões contidas no documento elaborado para o Netbook: Educação e Enfermagem. Curitiba, 1999.

_____. A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação. In: _____. **Apontamentos 1 – Linha de Pesquisa: Administração da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat, 1999.

ANEXOS

ANEXO 01 – Questionário aplicado para os Pais

ANEXO 02 – Questionário aplicado aos professores

ANEXO 01

E. E. F. "ALMIRANTE TAMANDARÉ" - 768000922400
GUARAMIRIM - SC

Prezado Colaborador

Gostaríamos da sua colaboração na coleta de informações acerca das atividades desenvolvidas pela escola, objetivando aprimorar e acrescentar novas ações a serem realizadas pela escola.

1. Assinale quais das atividades realizadas pela escola que você se fez presente:

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> assembléia de pais | 11. <input type="checkbox"/> festival de dança |
| 2. <input type="checkbox"/> dia das mães e pais | 12. <input type="checkbox"/> viagens de estudos |
| 3. <input type="checkbox"/> festa julina | 13. <input type="checkbox"/> campanhas de solidariedade
(agasalho, alimento) |
| 4. <input type="checkbox"/> feira de ciências | 14. <input type="checkbox"/> uso da sala informatizada |
| 5. <input type="checkbox"/> Gincana | 15. <input type="checkbox"/> conselho de classe participativo |
| 6. <input type="checkbox"/> dia da família na escola | 16. <input type="checkbox"/> Teatros |
| 7. <input type="checkbox"/> show de talentos | 17. <input type="checkbox"/> dia das crianças |
| 8. <input type="checkbox"/> entrega dos boletins | 18. <input type="checkbox"/> Proerd |
| 9. <input type="checkbox"/> atividades esportivas | 19. <input type="checkbox"/> palestras |
| 10. <input type="checkbox"/> desfile cívico | |

2. Destaque duas atividades que você mais gostou:

3. Dê sugestões e/ou críticas sobre o que mais a escola poderia promover para o próximo ano:

ANEXO 02**PESQUISA DE DISSERTAÇÃO**

1) A reflexão coletiva no processo de construção do Projeto Político Pedagógico instigou a mudança na sua ação docente? Como?

2) Ao participar da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico houveram momentos de valorização e respeito ao trabalho docente?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

3) O Projeto Político Pedagógico construído com todos os segmentos da comunidade educativa fortalece o envolvimento e o compromisso ético de todos na construção de uma escola de qualidade. Esse processo exigiu de você um comprometimento para mudar a sua ação docente?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

4) O projeto político pedagógico contribui para o desenvolvimento do senso crítico por parte de alunos, pais e professores?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: