

MARIA MARCIA SIGRIST MALVAZI

**A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
registro e análise de uma experiência**

CAMPINAS - 1995

MARIA MARCIA SIGRIST MALAVAZI

**A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
registro e análise de uma experiência**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Administração e Supervisão Escolar à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

**Faculdade de Educação
- 1995 -**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Malavazi, Maria Marcia Sigrist

M291c A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência/ Maria Marcia Sigrist Malavazi.
-- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador: Luiz Carlos Freitas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Política e educação. 2. Trabalho. 3. Planejamento educacional.
4. Escolas - Planejamento. 5. Professores - Formação. 6. Profes-
sores e alunos - Relação. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universida
de Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por:

Maria Marcia Sigrist Malavazi

e aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data: 29/05/95

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Ao Helio, um grande amor, companheiro
e razão do meu saber...

Às minhas meninas, Sara
e Anita, que
me lançaram na aventura
de ser mãe.

Agradecimentos:

Ao meu orientador, prof. **Luiz Carlos de Freitas**, pessoa muito querida, por ensinar-me tanto em tão pouco tempo;

À minha **mãe**, pelo amor, paciência e pelo cuidado com a administração da nossa casa nesses anos todos;

Ao meu **pai**, pela certeza de, onde estiver, estar orgulhoso da minha chegada;

À **Marcinha, Maurício e Carmen**, por me fazerem acreditar que eu era capaz;

Aos **professores** da Escola São José, que realmente, foram os principais responsáveis por essa pesquisa;

À **Suzani, Prof. Jimmy, Maria da Glória, Ernesta, Regina** que, sem saberem, foram os primeiros a me incentivar;

À **Angela**, irmã do coração, presença constante que representa a importância da família em minha vida;

À **Escola São José**, pelo emprego nesses anos todos;

E, ainda, minha palavra agradecida:

Para a **Escola Pública**, que me ensinou a amar os alunos para sempre.

Para os **amigos** que ajudaram, dando forças para eu continuar, sempre (citá-los seria correr o risco de esquecer pessoas maravilhosas!).

Para todas as pessoas que participaram da pesquisa, mesmo de forma anônima, auxiliando para que ela se concretizasse.

Para **Neide e Maria Helena** pelo auxílio cuidadoso na revisão do trabalho.

Para o **Rogério**, pela atenção e disponibilidade na fase final.

Para as secretárias da Unicamp, **Tereza e Nadir**, pela atenção e pelo atendimento cuidadoso.

E, sobretudo, para **meus alunos e professores**, os amigos, que de verdade, me ensinaram tudo que eu sei.

O que dá maior satisfação
É a cabeça da gente
A plenitude da mente
A claridade da razão

(Joyce)

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. METODOLOGIA.....	19
2.1. <i>Construção do Projeto Político Pedagógico.....</i>	<i>21</i>
2.2. <i>Sistemática de trabalho.....</i>	<i>23</i>
2.3. <i>Autores do Processo.....</i>	<i>25</i>
3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	45
3.1. <i>Princípios Básicos.....</i>	<i>45</i>
3.2. <i>Ações didático-pedagógicas a nível da organização curricular.....</i>	<i>47</i>
3.2.1. <i>Instrumentos e metodologia.....</i>	<i>47</i>
3.2.2. <i>Temáticas abordadas.....</i>	<i>62</i>
3.3. <i>Ações didático-pedagógicas a nível da organização dos alunos.....</i>	<i>80</i>
3.3.1. <i>A organização dos alunos.....</i>	<i>80</i>
3.3.2. <i>Eventos que facilitam a integração.....</i>	<i>84</i>
3.3.3. <i>Recepção para ex-alunos.....</i>	<i>94</i>
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	96
4.1. <i>A visão dos professores.....</i>	<i>96</i>
4.2. <i>A visão dos funcionários.....</i>	<i>134</i>
4.3. <i>A visão dos alunos.....</i>	<i>139</i>
4.4. <i>A visão dos professores novos.....</i>	<i>164</i>
4.5. <i>A visão dos pais.....</i>	<i>171</i>
4.6. <i>A visão dos pais voluntários (GPV).....</i>	<i>192</i>
4.7. <i>A visão da direção.....</i>	<i>201</i>
5. CONCLUSÕES.....	206
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
7. ANEXOS.....	236

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: registro e análise de uma experiência

Reconhecida a importância da existência de um Projeto Político Pedagógico nas instituições educacionais, interessou-nos a análise de sua construção pelos próprios trabalhadores de ensino, a observação da sistemática de trabalho adotada por eles para viabilizar o Projeto e sua influência ainda que indireta nos grupos adjacentes a ele como professores novos, alunos, funcionários, pais, grupo de pais voluntários e direção. A escolha desses grupos garante uma abrangência maior, uma vez que na prática cotidiana o alcance desse projeto é mais amplo. Dessa forma a análise possibilitou relacionar as diferentes posições adotadas por tais segmentos quanto à percepção do andamento do Projeto. A coleta dessas opiniões se deu através de entrevistas e questionários feitos por um pesquisador que vivenciou, ele mesmo, todo o processo.

Essa análise incluiu os caminhos percorridos pelo grupo de professores para construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico, com a finalidade de organizar efetivamente uma prática onde o aluno é o centro e o motivador do processo de conhecimento.

A base teórica escolhida para interpretar os dados obtidos está nas idéias de Pistrak (1981). O educador russo chama a atenção, entre outras afirmações, para a importância dos elementos que compõem o trabalho pedagógico e de como esses elementos relacionados constroem um Projeto Político Pedagógico nas instituições educacionais envolvendo: unidade metodológica, trabalho como princípio educativo, trabalho coletivo, auto-organização dos alunos.

Este trabalho, pretendeu de forma modesta, contribuir com o exemplo de uma prática possível para as escolas que busquem construir seu próprio projeto pedagógico de forma global e participativa, através do trabalho coletivo de todos os elementos que a compõem.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF A POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT

Registration and analysis of an experience

Once the importance of the existence of Political Pedagogical Project within the educacional institutions has been recognized, we decided to take a closer look into analysing its construction , which have been performed by educational workers, and the observation of the work system adopted by such worhers in making the Project viable and its influences, even though indirect, on adjacent groups such as new teachers, students, employees, parents, group of volunteer parents and management. The inclusion of these groups in the analysis process will create new possibilities and make the Project even more viable. As a result, such analysis enable us to consider the different positions adopted by such segments in relation to the development of the Project. It was trough interviews and research done by a researcher who followed the whole process that such opinions were gathered.

The ways which group of teachers chose to construct the Political Pedagogical Project on a colletive basis were also analysed, aiming to effectively organize a practive where student in the actual center and motivator of the knowledge process.

The theory used interpret the acquired data is based on the ideas of Pistrak (1981). The russian educator emphasizes, amongst other affirmations, the importance of the elements which form the pedagogical work and how these elements can construct the Political Pedagogical Project in the educacional institutions involving methodological unit, educacional principle and collective work and students self-organization.

The intention of the above work is to contribute to the example of a possible practice for schools aiming to construct their own pedagogical project, on a global and participating basis, through a colletive work involving all its constituent elements.

1. INTRODUÇÃO

O desejo de iniciar esta pesquisa surgiu de uma grande inquietação gerada pela prática escolar, enquanto professora da rede pública municipal, estadual e da rede privada desde 1979, lecionando ininterruptamente em várias escolas desta e de outras cidades.

Inicialmente, minha experiência de sala de aula se deu no ensino de pré-escola passando logo em seguida às aulas em uma escola de 1o. e 2o. graus no ensino supletivo municipal e, depois do primeiro ano, na rede privada, em curso regular de 1o. e 2o. graus além do ingresso no ensino público estadual, através de concurso.

Em 1986, na mesma escola particular em que lecionava, assumi o cargo de Orientadora Educacional e um ano após o de Coordenadora Pedagógica, onde permaneço até hoje, sem contudo, haver me afastado das aulas no ensino público.

As escolas onde atuo situam-se tanto em regiões centrais com estrutura e organização apropriadas, quanto em regiões periféricas, como os Jardins Santa Mônica e São Marcos, bairros destituídos das condições mínimas para o desenvolvimento de um trabalho escolar digno.

Apesar das aulas em tais escolas terem ocorrido nos três períodos, as experiências mais sedutoras e apaixonantes aconteceram em uma escola situada próxima à favela do Jardim São Marcos, no período noturno, onde a maioria dos alunos trabalha nas indústrias da região.

Em função dessas e de outras experiências significativas, em tantos anos de magistério, somadas ao contato com diferentes teorias que apareceram nos cursos

acadêmicos da universidade que frequentava ininterruptamente como aluna especial, foram surgindo muitos questionamentos que desejava esclarecer.

O mais interessante de tudo isso é que sabíamos que não estávamos sós!

Encontrávamos, sempre, grupos de professores inquietos, resistentes, questionadores e ansiosos por mudanças.

Tendo como ponto inicial tal realidade, começamos a conversar com vários colegas nas escolas, nos encontros, nos cursos feitos para, a partir dos companheiros de profissão, tentar encontrar algumas respostas que teimavam em não aparecer.

Primeiramente, queríamos saber porque o Planejamento Escolar despertava tanta resistência nos professores apesar de ser uma prática nacional, especificamente em São Paulo, onde vigora desde 1973, ter adquirido um caráter indispensável e obrigatório, e, por causa dessa imposição legal sempre foi cumprido, caminhando independentemente das mudanças que por ventura ocorreram no Sistema Educacional do país. Os docentes, por sua vez, convivendo com essa realidade no correr do tempo, precisavam, inclusive, adaptar-se a ela.

Nessa linha de raciocínio, poderíamos entender o Plano Escolar como uma via de “desenvolvimento” para as escolas. Mas, na prática, tal raciocínio não era lógico. O Planejamento Escolar conhecido pelos professores se constituía em um mero instrumento de manutenção de poder no interior das escolas, uma via altamente burocrática e ineficiente para viabilizar projetos e, nem de longe, representava os anseios da população estudantil.

Durante muito tempo convivemos com esse sentimento, também presente entre os professores consultados. Inclusive, muitos deles continuam, até hoje, questionando o Planejamento Escolar, perguntam qual seria seu papel ideológico e, mais, o que ele

esconde.

Foi a busca de respostas às mesmas questões que, definitivamente, determinou o início dessa pesquisa.

Iniciamos então com o seguinte questionamento: “Por que professores não gostam de Planejamentos?”

Responder a esta questão era tarefa aparentemente fácil. Porém, ao longo da pesquisa, sentimos dificuldade de identificar as causas, porque elas não estavam claras nem mesmo para os próprios professores. Raramente pensavam nelas e muito menos nos mecanismos que desenvolviam para disfarçá-las. Ainda que esses mecanismos existissem não havia nenhum debate ou reflexão para entendê-los. Eles não afloravam por razões ideológicas, pessoais, práticas etc.

Por causa dessas e de outras dificuldades de ordem prática, optamos então pelo caminho inverso.

Ao invés de procurar entender a prática dos professores e seus questionamentos em relação ao cotidiano, preferimos descobrir os caminhos para elaborar, junto com eles, um Projeto Político Pedagógico que tivesse algumas premissas aceitas pelo grupo e que sinalizasse uma proposta de mudança ao projeto tradicional. E, concomitantemente à proposta, debater com os professores as questões relevantes ao processo de criação dessa nova abordagem.

Algumas premissas faziam parte de nossas reflexões. Sabíamos que a escola sempre esteve inserida numa conjuntura nacional que estabeleceu algumas condições objetivas e outras subjetivas nas relações sociais e estas, por sua vez, interferem diretamente no sistema educacional.

No interior da escola, tais condições estão presentes, tanto a nível interno,

nos Conselhos de Classe, na Atribuição de Notas ou no Controle de Disciplina, como a nível externo, em Conselhos de Escola, APM ou na Comunidade.

Neste contexto, a escola tem uma função social e histórica que lhe foi atribuída e que ela muitas vezes, sem se dar conta, cumpre com excelência. Ela pode ser um local de legitimação da divisão de classes, mas pode, também -ainda que não de forma tranqüila- ser um local de resistência e de luta.

Seja para reiterar a divisão de classes ou para lutar pela transformação social, a instituição escolar sempre possui um Projeto Político Pedagógico. O mesmo projeto se constitui em norteador do “programa de ensino”, do currículo, da metodologia adotada, do processo de avaliação, da disciplina adotada, da didática de ensino e de outras decisões que compõem o cotidiano escolar.

O Projeto Político Pedagógico¹ é, na verdade, um grande “Acordo Coletivo” que se faz no interior da escola. Sem ele, com toda certeza, o trabalho organizado, torna-se inviável, uma vez que cada membro da instituição, adotará rumos independentes e muitas vezes, não coincidentes. Desse fenômeno, resultam enormes desastres pedagógicos, já documentados através de livros, relatos e observações.

A existência de um PPP passa pelas questões da GESTÃO e do PODER. E a dinâmica de sua construção tem uma HISTÓRIA (iniciada no ato de sua construção) e uma ORDEM (estabelecida de acordo com sua origem), elementos determinantes para sua concretude e desenvolvimento.

Evidentemente, a existência de um Projeto Político Pedagógico em uma escola não garante por si só, êxito absoluto dos objetivos estabelecidos e sonhados. Existem outros condicionadores significativos que podem comprometer o resultado esperado.

¹ No decorrer do trabalho em que será inúmeras vezes mencionado, nós nos referiremos a ele, de forma abreviada, como PPP.

O Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser gerado a partir das diferenças que forçosamente existem entre os seus autores, sejam eles professores, funcionários, representantes da Direção da escola, pais, alunos ou representantes locais.

O Projeto Político Pedagógico precisa trabalhar as diferenças e as relações existentes entre seus autores, adaptar-se às novas condições que se apresentam e verificar qual a percepção que os autores têm em relação a ele próprio. Para Luiz Carlos de Freitas (1991, p.11), essas relações também se expressam na escola.

“...um limitador importante das inovações no campo da organização do trabalho pedagógico é a nossa organização social...”

Para esse autor:

“...a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que esta organização assume, no interior da escola, mantém ligação com este tipo de organização social.”

Portanto ignorar as relações entre os membros que compõem tal projeto é como ignorar a origem e o significado real dele.

Particularmente, vínhamos fazendo tentativas para registrar a prática de colegas e a nossa própria prática de sala de aula, inclusive com a participação dos alunos, e obtínhamos resultados cada vez mais satisfatórios.

Pensamos, então, na possibilidade de ampliar essa prática junto aos colegas ou

encontrar um grupo que já tivesse uma prática similar a essa. Julgamos ainda que, quanto mais pessoas houvesse trabalhando juntas em um projeto pedagógico comum, maiores seriam as chances de êxito.

Coincidindo com esse momento, encontramos colegas na escola em que trabalhávamos que tinham como objetivo criar um plano que se distanciasse daquele Plano Escolar funcionalista e sistemático que todos conheciam tão bem. Ainda que ignorando os caminhos para concretizar tal sonho criamos, a partir daí, um grupo de professores que tinha como pressuposto a importância de uma nova proposta no interior da escola e que se pretendia mais participativa.

Embora no princípio as ações fossem um tanto desordenadas havia muita disposição para desenvolver o objetivo do grupo. O trabalho teve início com o propósito de se avançar em direção a um projeto amplo, inclusive em sua dinâmica de construção. O projeto que começava a nascer trazia com ele um Planejamento cuja abertura era maior do que a existente até aquele momento. Trabalhar com ele não só no início, mas ao longo do ano letivo e, em grupo, alterá-lo sempre que fosse necessário, foi nossa meta.

Tivemos como objetivo ao final elaborar uma Proposta Pedagógica que fosse sobretudo PARTICIPATIVA.

Muitas coisas sinalizavam para nós, que estávamos no caminho certo!

Durante toda a dinâmica de trabalho, chamou-nos a atenção primeiramente, a aceitação da Proposta pela maior parte dos professores. Eles manifestavam sua adesão através de questionamentos e de conversas paralelas com os próprios colegas do grupo. Algumas vezes procuravam a coordenação para “tirar alguma dúvida” ou mesmo sugerindo formas de encaminhamento das discussões nas reuniões

pedagógicas. Eram sinais de que a Proposta estava sendo bem-vinda!

Em seguida uma nova questão surgiu: “O que esse PPP tinha de diferente?”; “Onde acertava e onde falhava?”

A pesquisa mudou então seu eixo e foi encontrando espaço e se desenvolvendo através do estudo, não do plano em si (Por que se planeja?), mas, especialmente, procurando analisar a dinâmica e o processo de criação do Projeto Político Pedagógico que foi aflorando na instituição em que foi proposta. Em seguida, foi aclarando a sistemática adotada para viabilizá-lo e por último, tornou possível a percepção de como se comportavam os membros que dele participavam, o que sentiam e como aceitavam ou não tratar da questão.

Paralelamente a um envolvimento enquanto membro do grupo de professores, contribuindo para elaborar o mesmo PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, caminhava a pesquisadora desejando responder antigos questionamentos mas, também, procurando analisar o comportamento do grupo sob uma ótica externa a ele. A curiosidade em analisar o comportamento grupal também nasceu da observação e foi refletindo sobre as manifestações do grupo que surgiu a idéia de registrar sua caminhada. A cada nova conquista mais nos certificávamos da necessidade de relatar essa experiência coletiva.

Estávamos, portanto, diante de um posicionamento duplo. Ora nosso olhar estava na análise do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico colaborando e sugerindo passos para que o mesmo avançasse, ora nosso olhar estava “fora” desse contexto tentando, dentro das possibilidades e limitações que tal posição impõe, ser objetivo para analisar os passos do grupo e efetivar a caminhada.

Entendemos que através de perguntas e conversas com os professores, estes iriam

responder “se gostavam” e do “que gostavam” no novo projeto, assim estariam indiretamente respondendo à pergunta feita anteriormente ou seja “por que não gostavam” da prática antiga de se fazer planejamentos.

Mesmo levando em conta todos os problemas surgidos e os avanços conseguidos, a proposta objetivou também, pesquisar o posicionamento da instituição de ensino e dos autores que participam do desenvolvimento não somente de um Plano Escolar, mas de um Projeto Político Pedagógico. Consideramos autores do projeto não só os professores que participaram diretamente de sua elaboração mas também os que fazem parte da comunidade escolar e que influenciam o seu desenvolvimento. São estes pais, alunos, funcionários, novos professores, direção e o extinto Grupo de Pais Voluntários. Todos por fazerem parte da história de uma suposta abertura pedagógica da escola e terem testemunhado muitos daqueles momentos enriquecem os dados possibilitando análises mais seguras.

Tendo como enfoque principal analisar o processo de criação e desenvolvimento do plano em si, nos remetemos primeiramente, à análise da elaboração dele, para depois, encontrarmos que Projeto Político Pedagógico embutia e fazia florescer através do grupo.

É importante deixar claro que esse trabalho não deseja, em nenhum momento, ser uma “receita” de conduta para as escolas, mas objetiva mostrar sucessos e insucessos na luta pela reversão do tradicionalismo que ronda a educação e que tem conseqüências tão negativas para todos os envolvidos nela. Pretende sim ser uma experiência transparente para todos aqueles que sonham e que não perderam a esperança de ver a escola como local de luta, de resistência e - por que não? - de transformação. Deseja mostrar a luta e as dificuldades que um grupo de trabalho enfrentou na busca de saídas para melhorar a qualidade de ensino. Almeja também

colaborar com alguns “planejadores” (técnicos de planejamento) mostrando o que ocorre quando projetos são impostos e o que precisamos fazer como alerta para evitar planos que, após elaborados, se destinam exclusivamente a ocupar lugares perpétuos nas gavetas, pastas de prateleiras e arquivos mortos.

A existência de espaços para discussão e participação no interior das instituições educacionais costuma resultar em projetos políticos pedagógicos tradicionais e, conseqüentemente, mantenedores do poder local. Neste caso, cabe à escola, revertendo esse quadro, elaborar um Planejamento Participativo que se contraponha ao planejamento tradicional, numa tentativa de transformar a relação de poder tão presente e tão injusta no interior da escola e da sala de aula. Como diz Danilo Gandin (1994, p.58):

“...planejar é utilizar o mesmo método com a diferença que, ao invés de contentar-se com o conhecimento e a explicação da realidade, o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova.”

Uma das funções do Planejamento Escolar é fazer florescer os PPPs que estão embutidos ou escondidos no interior da escola. Existem alguns PPPs que são claros e assumidos pelos agentes das instituições e existem outros que não o são por motivos ideológicos. Muitas vezes ocorre que nem a escola, nem tampouco o educador, têm consciência de estarem, através de sua prática educativa, submetidos a um PPP - independentemente de ser esse conservador, participativo ou transformador. Neste caso ambos atenderão, com a prática de educadores, a “modelos” sem se darem conta de seu verdadeiro compromisso educacional.

Como, normalmente, os PPP tradicionais não têm uma “preocupação” com os alunos e com a participação deles nos vários setores da escola (como Conselhos e Atividades de Planejamento), ocorre, sistematicamente, o esquecimento de tais espaços como locais de ação efetiva e até transformadora para os educandos atuarem sobre seu meio.

Mesmo nos casos em que Projetos Políticos Pedagógicos não são assumidos declaradamente por serem tradicionais, pode-se perceber a existência deles das mais variadas formas. Existem sob formas sutis e quase imperceptíveis ou sob formas autoritariamente condutoras de rumos não democráticos no exercício do poder de uma gestão escolar.

O fato é que não se pode conceber uma gestão autoritária ou uma gestão democrática em educação escolar, sem a existência de um Projeto Político Pedagógico que atue em seu interior.

Reconhecida a importância da existência do Projeto Político Pedagógico, interessa-nos:

- 1) Analisar a sua construção pelos próprios trabalhadores de ensino;
- 2) Observar a sistemática de trabalho adotada pelo grupo para viabilizá-lo;
- 3) Seu alcance, ainda que indireto, nos grupos periféricos a ele, como: pais, professores novos, Grupo de Pais Voluntários, direção, alunos e funcionários.

A pesquisa se desenvolve em uma Escola de 1o. grau (5a. a 8a. série) na região sul de Campinas, bairro de classe média. Completam esse quadro uma média de 500 alunos estudando em período matutino (7:10 às 12:05hs), junto a um grupo de 23 professores e 6 funcionários ligados ao setor. Existem outros funcionários da escola

que não dependem desse setor apesar de auxiliá-lo. É o caso dos funcionários das duas portarias, das faxineiras, jardineiros, técnicos em computação e funcionários da manutenção que não estão administrativamente ligados ao setor mas prestam serviços periódicos a ele. O departamento administrativo e pessoal da escola é o responsável direto por estes funcionários inclusive no que diz respeito a contratação e demissão, ainda que os responsáveis pelo setor de cada fase possam ser consultados para estes fins. Tal procedimento, porém, não ocorre sistematicamente.

Por várias razões, inclusive uma certa rotatividade nos vários setores da escola, optamos por não incluir os funcionários citados acima nessa pesquisa. Caso contrário, com toda certeza, obteríamos resultados parciais ao analisarmos a participação do grupo de funcionários no Projeto Político Pedagógico da escola.

Desde o ano de 1953, com a abertura e início do antigo curso ginásial (hoje 1o. grau/2a. fase), o Planejamento da Escola tinha características tecnicistas, absolutamente tradicionais, próprias da época. É o PPP que ele embutia era também tradicional, servindo para mostrar uma dada realidade, nunca para ajudar a interpretá-la e, muito menos, como possibilidade de transformar, pela via de trabalho conjunto, essa mesma realidade. Não havia possibilidade de interferência do profissional da educação em sua confecção. A ele cabia o papel de cumpridor da ação determinada de “fora para dentro da escola”, através das cópias de instrução existentes nos manuais ou livros didáticos ou, mais diretamente, através de apostilas que chegavam prontas às mãos do professor, restando a ele somente preencher os espaços em branco. Quando não, o professor era orientado pela escola ou pelos próprios colegas no sentido de facilitar seu trabalho copiando anos anteriores ou seus próprios colegas. Conseqüentemente, a instituição “obedecendo e seguindo tais orientações” se impunha uma política educacional coincidente com o poder em vigor.

Em 1963, o curso obteve autorização para funcionar oficialmente, sem contudo, alterar seus princípios básicos.

Em 1986, teve início uma gestão mais democrática e com ela, os primeiros sinais de mudança apontando para uma reformulação do Projeto Pedagógico existente. Essa reformulação efetivamente ocorreu em 1987.

Começaram então os primeiros movimentos participativos envolvendo pais, funcionários e professores através de encontros, reuniões com conseqüente tomada de decisões coletivas. Na mesma época aparece o Grupo de Pais Voluntários, associação com objetivos claros de apoio e incentivo à escola.

As reuniões iniciais aconteceram tanto em Campos do Jordão como em Campinas. Até hoje, no mês de janeiro, os membros da equipe de apoio pedagógico se encontram lá para traçarem, juntos, metas gerais baseadas num Projeto da Inspeção. Este, significa um projeto global da congregação salesiana e estabelece diretrizes gerais para todas as escolas que a compõem. Regularmente esse projeto global é discutido pela comunidade da instituição.

Analisando os impressos e atas das primeiras reuniões é que obtivemos alguns dados e iniciamos, formalmente, a pesquisa.

É importante ressaltar que todo o quadro foi alterado em 1990, com o início de uma nova gestão e com ela os primeiros sinais de enfraquecimento e distanciamento do grupo de pais, de alunos, de funcionários e de professores. Essa ruptura é, até hoje, lembrada e lastimada pelos membros que dela participaram anos atrás.

Foram consultados 17 professores que atuavam na época e que permanecem na escola atualmente. Destes, 15 responderam que se lembram de colegas espantando-se com a perspectiva de modificação, mesmo sentindo-a gradual.

Segundo eles, naquele ano, além de estarem vivenciando modificações que ocorriam na escola bem antes de outras escolas em que trabalhavam, tinham que modificar alguns conceitos pessoais e profissionais apreendidos através de sua formação acadêmica e que permaneciam, para a maioria deles, como prática profissional.

Até aquele momento, (1987) todos haviam trabalhado com Planos Educacionais absolutamente tradicionais, tecnicistas, nos quais o objetivo principal constituía-se em planejar para executar normas. Não havia trabalho crítico nem tampouco reflexivo. Conseqüentemente era clara a separação entre técnicos (no caso professores) e público alvo (alunos).

Não havia possibilidade de alunos participarem da elaboração do Plano, nem tampouco de interferirem sugerindo mudanças, excessão feita aos raros casos de iniciativas absolutamente particulares e isoladas de algum profissional mais inquieto com a situação educacional vigente.

Nem sequer era possível repensar o mesmo plano ao longo do ano letivo. A idéia era que, uma vez feito, deveria ser entregue ao diretor da escola (escolas públicas) ou ao coordenador pedagógico (em caso de escolas privadas). Este, por sua vez, o encaminharia ao supervisor. Finalmente o Plano chegaria ao final de seu itinerário e estaria definitivamente esquecido nas gavetas dos arquivos.

Salvo casos raros em que, por exemplo, algum agente externo ao “meio” (pai, outro supervisor intruso, diretor novo na casa etc) questionasse a prática pedagógica da escola ou do profissional de alguma disciplina específica, o Plano nunca mais era lido ou avaliado por seus autores.

Outro dado real, apontado como rotineiro, no cotidiano da escola, era a forma

de se elaborar e escrever o Plano, sempre feito de maneira solitária, sem discussão dos grupos de interesse, copiando modelos dos anos anteriores, com prazos para entrega e posterior abandono. Existia ainda a certeza da não obrigatoriedade de se cumprir o que nele estava escrito.

Diante de tal situação, constatou-se que os professores se viam diante de duas únicas possibilidades: ou se cumpriam estritamente o que haviam escrito, ou escreviam para não cumprir.

Sem maleabilidade ou abertura para mudanças o projeto transformava-se num objeto estanque, imóvel e impermeável. Daí a aversão que muitos adquiriram por ele, passando a “cumprí-lo por pura obrigatoriedade” ou “não cumprí-lo deliberadamente”.

O grupo partilhava certa unanimidade, por um lado percebia a finalidade obsoleta a que se prestava aquele modelo enquanto prática totalmente mecanicista e, por outro lado, sentia uma vontade de transformar um objeto tão incômodo como o projeto existente, em algo transformador. Era a escola separando a teoria da prática.

Como diz Freitas (1991, p.11):

“...Estes antagonismos também terminam por orientar a própria concepção de conhecimento, no presente momento histórico. Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática”.

Um modelo incômodo, porque ao mesmo tempo em que o planejamento se mostrava “indesejado” na sua praticidade, ele apontava na direção da tentativa de transformação e de mudanças. É essa a dialética que acompanha tal instrumento de

trabalho.

Como consequência desse pensar, em 1991 iniciaram-se as mudanças mais significativas no Projeto Político Pedagógico desde 5as. até 8as. séries abrangendo aproximadamente 500 alunos em 13 classes e 23 professores. Primeiramente optou-se por abolir o Planejamento. Como isso não era possível por motivos legais, o grupo decidiu transformá-lo de forma a fazê-lo tornar-se um instrumento que, aliado à prática e à disponibilidade do mesmo grupo, fosse um novo instrumento de trabalho.

É importante salientar a constante colocação do grupo de que a idéia não surgiu repentinamente, foi resultado de longo tempo de reflexão e conversas “paralelas e de corredor”.

Houve, na prática, um processo de conscientização e posicionamento pessoal que resultou, ao longo de muito tempo, (anos, segundo alguns relatos!) numa iniciativa coletiva.

Itens conhecidos como o planejar e relatar as atividades, além do solitário e mais antigo “conteúdo”, foram acrescidos a uma certa obrigatoriedade de se pensar “o aluno que temos” e contrapô-lo ao “aluno que desejamos”. Isto aconteceu em 1992. Estes e outros elementos foram sendo adicionados gradativamente para que o grupo sentisse um crescer de “aspirações, dificuldades e realizações” (anexo 17). Afinal, pensávamos como Fusari (1990, p.51) que:

“A elaboração (coletiva/individual) dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos”.

Assim também a nossa ação estava muito fortemente ligada a reflexão coletiva.

Em 1993, foi a vez de se incorporar os itens “o que se atingiu” e “o que não se atingiu” com o objetivo claro de se reavaliar o trabalho feito em todos os níveis (anexo 18).

Em 1995, introduziu-se o item sobre como “ensinar o aluno a estudar” (anexo 19). Tal recurso decorreu de várias observações do grupo de professores. Muitas vezes eles escolhem uma metodologia adequada, uma estratégia de ensino interessante e o aluno, por sua vez, atende à maior parte das solicitações do professor mas continua sem “dar conta” de suas atividades. A família atua como observadora do processo sentindo-se impotente para auxiliar e a escola observa o transcorrer do desastre sem analisar suas possíveis causas. Pensando nisso se concluiu que muitas vezes o aluno não sabe como dar continuidade a seus estudos fora da escola. Ele se perde com a ausência do professor porque criou tamanha dependência em relação a este que não consegue caminhar sozinho. A constatação levou o grupo de professores a adotar algumas medidas necessárias para resolver a questão. Não foi difícil, apesar de ser esta uma tarefa contínua e trabalhosa. Cada professor precisou reavaliar sua própria metodologia para orientar os alunos a prosseguirem sozinho os seus estudos, após a aula. Os alunos, por sua vez, ao perceberem os primeiros sucessos se sentiram motivados a prosseguir.

Como a construção do projeto não tem preocupação com a estética, ele pode ser sempre manuseado, visando sua correção e sua reconstrução ao longo do ano. Isso poderá ser feito tanto individualmente, quanto em grupo. Quando feito em grupo sempre obedece a discussões em três níveis. Primeiro por componente curricular, depois por série e por último por área. São etapas que garantem a participação tanto nas discussões quanto nas decisões tomadas. Para o grupo de professores, é assim que se opera no

coletivo escolar a democratização do ensino. Interessante perceber que se em algum momento do planejamento faltar qualquer das etapas previstas para discussão em grupo, eles imediatamente reclamam e dizem que falta “abrir para debate a nível coletivo” para posteriormente poderem decidir.

Atitudes como esta demonstram que o grupo está acostumado a se reunir e compartilhar idéias. Evidentemente que decisões corriqueiras e bem simples como o tempo necessário para enviar documentos ao xerox não passam por todas as etapas, mas a maioria das outras utiliza tal caminho. Nos casos em que requerem mudanças particulares, como por exemplo as estratégias de ensino-aprendizagem, o professor tem liberdade para executá-las imediatamente. No caso de mudanças a nível de grupo, há que se discutí-las nos encontros programados. Uma vez aprovadas, serão colocadas em prática por todos. Mesmo as modificações individuais são comunicadas, para efeito de conhecimento do grupo, considerando principalmente aqueles profissionais que atuam numa mesma sala de aula e visam a interdisciplinaridade. O projeto supõe um contato permanente entre todos os agentes envolvidos em seu interior, principalmente a coordenação pedagógica, professores e funcionários que diariamente convivem com os alunos. Assim como para Fusari(1990, p.52), entendemos que:

“...o trabalho de planejamento e, conseqüentemente, a tarefa de preparar (pensar e redigir), vivenciar, acompanhar e avaliar planos de ensino são ações e reflexões que devem ser vivenciadas pelo grupo de professores e não apenas por alguns deles”.

Assim, procuramos o contato permanente entre todos os envolvidos no processo de construção do Projeto Político Pedagógico do setor. Mesmo sabendo da dificuldade desse contato, em alguns momentos, por motivos variados, a

consciência de que só tal caminho nos levará a concretizar a mesma construção funciona como elemento motivador para a continuidade do processo.

Encontros periódicos para se ajustar procedimentos, através de reuniões mensais ou bimestrais, mostraram-se indispensáveis. Esses encontros visam discutir o projeto desde seu caráter mais geral até suas particularidades mais específicas, obtendo-se, por essa via, uma abrangência muito maior.

É preciso também que os autores do projeto habituem-se quanto ao registro de todas as modificações (tanto o que foi suprimido quanto o que tem de ser alterado), feitas ao longo de sua aplicação no ano letivo.

Essa prática contudo, mesmo sendo considerada por todos como muito importante, foi uma das que mais demorou a se concretizar.

2. METODOLOGIA

Para análise da dinâmica do processo de desenvolvimento do PPP realizou-se um estudo de caso em uma escola de 1o.grau, envolvendo professores, direção, funcionários, pais e alunos.

O grupo foi observado desde o início da elaboração do projeto. Primeiramente relacionamos os itens que gostaríamos de levar em conta para a pesquisa e que estavam ligadas ao PPP, a seus autores e à instituição onde ela se desenvolveu. Eram, antes de mais nada, itens “sinalizadores” para começarmos a observação e verdadeiros pontos de partida para as primeiras conversas informais.

Consideramos o que de mais objetivo haveria para ser observado e informado à pesquisa. Nos propusemos a buscar informações escritas através de documentos “oficiais” da Instituição. (anexo 1)

Posteriormente, buscamos relatos sem caráter oficial (sala de professores, cafezinho, bate-papo com alunos nos recreios, “passeio à secretaria” etc.), realizamos entrevistas com as pessoas consideradas fundamentais ao processo e anotamos as informações que, mais tarde, poderiam ser confrontadas com as dos demais membros do grupo.

Por último, fizemos entrevistas gravadas e questionários escritos. A intenção era contrapor os dados orais, com os escritos.

Um último recurso utilizado, foi a filmagem dos acontecimentos considerados

relevantes. É importante esclarecer que tais se realizaram ao longo do trabalho e, depois, compiladas de acordo com o interesse da pesquisa.

Os assuntos foram divididos em 3 grandes blocos. Cada um deles foi subdividido em tópicos de acordo com o grau de interesse dos mesmos.

1) Dinâmica, Processo de Construção e Viabilização do PPP

2) Sistemática de Trabalho

3) Autores do PPP

Foram feitos questionários e entrevistas gravadas ou escritas com os autores do Projeto. Foram analisados, também, os vários meios que os agentes envolvidos na proposta utilizam para colocá-la em prática, tais como: impressos de planejamento, avaliação escrita dos encontros tanto da equipe de apoio pedagógico quanto dos professores, observação e realização das atividades propostas e planejadas no projeto.

Após a análise das respostas dadas, seguiu-se com a tabulação para facilitar a leitura dos resultados.

Nesta fase, houve a preocupação em detectar a existência de grupos opostos quanto à aceitação do Projeto Político Pedagógico.

Foram divididos também em grupos os profissionais que trabalham na nova “proposta” e relacionadas as razões apresentadas por eles para o êxito e a aceitação desse plano.

Houve preocupação de apontar os problemas que impedem o mesmo Projeto Político Pedagógico participativo de ser eficiente em sua totalidade.

Foram observados ainda na dinâmica do processo de criação do Projeto Político Pedagógico: o tratamento dado aos elementos que fazem parte da Organização do

Trabalho Pedagógico; o tratamento e as formas de encaminhamento dos problemas apresentados por cada um dos elementos; o modo como cada um deles se situa hoje no nosso sistema educacional; e, finalmente, quais as possibilidades de serem bem aplicados e obterem melhores resultados.

Os itens mais citados como integrantes da Organização do Trabalho Pedagógico foram: Conselhos; Entrega de Notas; Reuniões de Pais no início do ano (incluindo participação de funcionários); Reuniões de Pais por bimestres; Reuniões de Professores do início de ano, final do semestre, final do ano e mensal; Organização dos Alunos por comissões; Representantes de classe; Funcionários; Organização das Reuniões; Atividades como Estudo do Meio, Escola Aberta, Folclore, Festa Junina, Comemorações e datas cívicas; Atendimento de Pátio; Sistematização de Bomidia; Esportes; Recepção para Ex-alunos; Recuperação; Avaliação; Conteúdo; Metodologia; Disciplina (difere do conteúdo e da nota); Tratamento das Reivindicações dos alunos.

Vejamos, em detalhe, a metodologia usada em cada uma das grandes áreas do projeto.

2.1 Construção do Projeto Político Pedagógico

Esta etapa da pesquisa relata o ano de início da elaboração do PPP e os anos em que as modificações mais significativas foram sendo introduzidas.

Observando o perfil das gestões em que as mudanças importantes ocorreram,

pudemos observar que relação de poder se estabelece entre o grupo e a direção em vigor em tais momentos.

Através da análise dos documentos e atas de reuniões pudemos perceber quando, nas diversas gestões, os processos democratizantes no interior da escola se fizeram sentir e quando eles desapareceram.

Observando também as mudanças mais importantes ocorridas ao longo dos anos, procuramos analisar em que tipo de gestão elas aconteceram e qual sua intensidade.

Verificamos ainda a relação existente entre as mudanças na direção e na coordenação e os períodos de transformações mais significativas.

Observamos, ainda, outros fatores que influenciaram, para uma nova direção dos rumos da própria gestão. Dessa forma, pudemos sentir quando as mudanças são “de cima para baixo” e quando vão em sentido oposto.

Utilizando documentos oficiais da Instituição com os registros de início do PPP, tanto a nível de Inspeção quanto de escola e de setor, pudemos comparar os vários impressos utilizados, verificando também através deles, as mudanças ocorridas.

A escola está dividida nos chamados SETORES ou FASES. O ensino de três a seis anos se denomina Educação Infantil. De 1a. a 4a. série, é chamado de 1a. fase do primeiro grau. De 5a. a 8a. série se denomina 2a. fase do primeiro grau. Existe ainda o 2o. grau de ensino regular e de ensino técnico. E por último o 3o. grau que corresponde à faculdade.

A pesquisa se desenvolve no setor de 5a. a 8a. série do primeiro grau, portanto segunda fase. Dessa maneira, sempre que utilizarmos os termos FASE, SETOR ou Projeto Político Pedagógico setorial estaremos nos referindo ao trabalho

desenvolvido com este segmento da escola.

Foram observadas ao longo desta etapa questões como a Implantação; Desenvolvimento do PPP; a forma como o processo de criação é/foi conduzido pelo grupo que nele atua; como ele é visto enquanto processo; qual sua possibilidade de permanência, alterando os sujeitos responsáveis pela sua implantação e quais os limites da Instituição.

2.2 Sistemática de trabalho adotada pelo grupo para viabilizar o Projeto Político Pedagógico

Neste bloco procuramos utilizar vídeos mostrando os vários momentos em que ocorreram as reuniões onde decisões acerca do encaminhamento do PPP aconteceram. Pode ser difícil “captar” em algumas imagens todos os momentos, mas os sons (barulhos internos e externos, contraposições etc.) podem ser ouvidos.

Foram feitos questionários e entrevistas formais e informais com os autores do Projeto e analisados, também, os vários meios que os agentes envolvidos na proposta utilizam para colocá-la em prática, tais como: impressos de planejamento, avaliação escrita dos encontros tanto da equipe de apoio pedagógico quanto de professores, observação e realização das atividades propostas e planejamento no Projeto.

Procuramos relatar os passos que o grupo deu para realizar o trabalho de composição do planejamento com vistas ao PPP. Registramos, também, como ocorrem as decisões para se alterar “pontos” do PPP.

Há encontros periódicos entre os grupos, por área, por disciplina, por série, além de encontro dos professores com a Coordenação Pedagógica a partir da entrega de Planos de Trabalho, por volta do mês de março. Em tais momentos se discutem procedimentos mais imediatos e de curto prazo.

No final do 3o. bimestre de cada ano, têm início as primeiras discussões sobre o que se está conseguindo com as propostas feitas. Quando possível, retoma-se uma delas e se redimensiona a metodologia ou procedimentos básicos para tentar garantir seu êxito.

Na semana que acompanha o período destinado, por calendário, aos trabalhos de Recuperação, os grupos se reúnem para avaliar o que foi atingido.

Em dezembro, após o término da Recuperação e Conselho Final, acontecem 5 reuniões para se tratar do PPP do ano que se encerra, sempre com um “olhar” no ano letivo seguinte.

Nesse mesmo mês de dezembro, procura-se avaliar os “sucessos” e “fracassos” do ano. Procura-se também trocar informações por escrito dos itens alcançados e dos não alcançados. Nesse momento, acontecem os primeiros registros sobre um Pré-Planejamento com vistas ao encaminhamento dado no PPP.

No início do ano, durante uma semana, o grupo se reúne para dar continuidade ao que se estabeleceu como objetivos para o ano. Nessas reuniões e em todos os encontros mensais faz-se o uso de textos contendo princípios pedagógicos gerais e/ou específicos para se obter um embasamento teórico.

As reuniões de grupo, sempre ocorrem em três etapas complementares, isto é, por disciplina, por série e por área, procurando garantir a fala de todos e a colocação de diferentes posicionamentos.

Após esta etapa, com o início das aulas, os professores passam a observar os alunos que receberam e traçam um perfil, ainda que superficial, dos mesmos.

Há também a possibilidade de se comparar as observações que os colegas do ano anterior deixaram anotadas sobre o grupo e as classes.

Após as oito primeiras semanas de aulas, o grupo novamente se reúne, durante uma semana, para tentar, por etapas novamente, traçar um perfil mais claro das classes.

Considerando todas as observações, o grupo pode adotar procedimentos para atingir os objetivos propostos. É a etapa que se chama de ponte entre “alunos que temos” e “alunos que desejamos” (anexos 17, 19).

A partir daí, as reuniões passam a ser mensais com todo o grupo, semanais com os coordenadores de Área e de acordo com as necessidades emergentes.

2.3. Autores do Processo

Este bloco, uma importante etapa da pesquisa, visa captar no grupo que participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico, impressões sobre o processo de sua criação.

Verificamos entre as pessoas que fizeram parte da implantação do PPP quantas ainda estão na escola e quantas são novas. A caracterização é de professores pois são eles as figuras centrais, os autores reais do processo. Os demais aparecem enriquecendo a pesquisa.

Verificamos, ainda, através de questões e entrevistas se as pessoas se sentem à vontade para sugerir e para participar, inclusive contestando.

Procuramos, também, nessa etapa, apurar no grupo, as opiniões político-ideológicas existentes e, perceber sua ligação com o encaminhamento dado em grupo ao Projeto Político Pedagógico. Se a condução do Projeto, está nas mãos da maioria mais acomodada ou de uma minoria mais engajada. Como os autores secundários participam (ou não) dele, como o sentem e como, por serem minorias, se sentem frente aos demais participantes.

Utilizamos fichas com o início de trabalho dos professores e funcionários, tabulamos os questionários aplicados, analisando as respostas individuais sobre o Projeto Político Pedagógico e também as respostas dadas em grupo relacionadas ao desenvolvimento do trabalho.

Destacamos os itens considerados mais importantes como a definição e o perfil dos autores; a percepção dos mesmos quanto ao PPP; o grau de participação ativa e efetiva dos autores do PPP na implantação e desenvolvimento dele; as mudanças apontadas pelos autores após a implantação do PPP; as dificuldades e/ou facilidades no manuseio do PPP; como ele alterou ou não o cotidiano de seus autores; as vantagens/desvantagens apontadas ao trabalhar neste PPP; a percepção dos autores secundários quanto ao PPP; a possibilidade de permanência do PPP, mesmo alterando os sujeitos responsáveis pela sua implantação e idealização.

Dividimos os 7 segmentos entrevistados em grupos que denominamos de “grupo de pesquisa”.

Cada um deles foi selecionado por apresentar uma especificidade de interesse para a pesquisa mesmo que entre eles, houvesse, ainda, grau de importância

diferenciado como relataremos a seguir. A especificidade de cada um é que determinou o grau e intensidade das entrevistas e conversas.

Foram realizadas quatrocentos questionários entre os sete grupos abaixo (anexo2).

Estes, por sua vez foram denominados:

G1= Grupo de Professores

G2= Grupo de Funcionários

G3= Grupo de Alunos

G4= Grupo de Professores Novos

G5= Grupo de Pais

G6= Grupo de Representantes da Direção

G7= Grupo de Pais Voluntários (antigo GPV)

As questões foram sendo elaboradas de acordo com o interesse da pesquisa, ou seja, como um grupo pode acompanhar e viabilizar um PPP setorial com a preocupação do mesmo ser transformador.

Tínhamos até então, toda a teoria que informava, mas não possuíamos uma prática que, sinalizando o caminho para o grupo, mostrasse os passos necessários para se obter os resultados desejados.

Assim, iniciamos a pesquisa juntamente com o grupo, elaborando uma ficha para caracterizá-lo.

Foi composto um questionário com vinte e quatro questões distribuídas ao

longo de dois meses e as dúvidas que apareciam foram gradativamente sendo explicitadas. Aproximadamente um mês depois, eles foram recolhidos na própria escola.

Nesta etapa, procurávamos, através de conversas informais, perceber se havia restado algum item não questionado, alguma dúvida quanto às questões feitas ou sobre o assunto em geral. Em caso afirmativo, procurávamos esclarecer a dúvida e algumas vezes chegamos a devolver o questionário a pedido do professor para que ele completasse a informação.

Com todos os professores, tivemos, também, encontros informais quando procuramos extrair o máximo de informações para a pesquisa. Algumas dessas entrevistas estão gravadas para serem utilizadas quando necessário.

Tivemos, ainda, encontros coletivos, ocasião em que os professores se manifestam acerca do trabalho. Alguns desses encontros estão filmados e outros somente gravados.

Independentemente dos encontros relacionados à pesquisa, fazemos todos os anos uma avaliação com cada professor, quando, cada um, individualmente, se manifesta acerca de vários itens que compõem o trabalho pedagógico e seu cotidiano. Evidentemente o Projeto Político Pedagógico é incluído na mesma avaliação e podemos, mais uma vez, coletar dados que informam a pesquisa.

É importante salientar que todas as etapas se realizam com a permissão dos membros do grupo.

G1 - Professores : O grupo apresenta dados relevantes para o encaminhamento do Projeto Político Pedagógico. É jovem, estável e tem um tempo de casa considerável

(anexo9). Estes dados são importantes porque mostram a existência de possibilidades de realização de projetos a médio e longo prazos, com chances ampliadas de êxito, uma vez que o grupo tem permanecido praticamente o mesmo por muitos anos e, em segundo lugar, pela chance de se recolocar em prática antigos projetos que tenham tido êxito sem ter que partir “do nada”. O grupo já se conhece e conhece a proposta educacional da Instituição.

Pessoas com práticas anteriores (de grupo), podem facilitar a realização do Projeto Político Pedagógico com mais agilidade. As etapas “primárias” são abolidas ficando para se discutir somente o fundamental.

Isso não significa que não se discuta a validade de projetos antigos serem reimplantados, mas com critérios mais rigorosos eles são ou não retomados.

Falar de estabilidade de emprego em escolas de 1o. grau no ensino brasileiro parece ser uma fantasia e o resultado apresentado na presente pesquisa permite uma analogia com o fracasso de vários projetos propostos em escolas públicas estaduais.

Em tais escolas, constata-se uma itinerância anual acentuada entre os professores o que acontece também dentro de um mesmo ano letivo. Aliás, esse tem sido tema de muitos debates acerca dos motivos que impedem o desenvolvimento e a viabilidade de propostas feitas às escolas com semelhante quadro.

Foram envolvidos vinte e quatro professores mais uma Orientadora Educacional num total de vinte e cinco pessoas. Destas, obtivemos vinte e três questionários respondidos ou seja, 90,91% do total (anexo10).

Entre os vinte e três participantes encontramos uma média de idade de 37 anos e 7 meses, sendo dezessete do sexo feminino com média de 37 anos e 7 meses e seis do sexo masculino, também com a mesma média. Dos vinte e três entrevistados

chega-se a uma média de 7 anos e 5 meses de trabalho na mesma Instituição Escolar. Máximo de quinze anos e mínimo de quatro anos. (anexo 11)

Percebe-se a existência de um grupo homogêneo em termos de idade, relativamente jovem para um grupo “antigo” e estável em termos de tempo de permanência na escola.

Pode-se deduzir que a Escola conta com potencial considerável para realizações e modificações no âmbito escolar que poderiam repercutir no ritmo e freqüência das atividades com o grupo de alunos.

Em seguida, apresentamos as questões que fizeram parte do questionário de professores.

Questões: (anexo 3)

01) *Quando, na sua opinião, teve início a implantação de um PPP nessa escola?*

02) *Quais as maiores dificuldades que você sentiu para esse PPP se efetivar?*

03) *Quais as dificuldades para “levar em frente” as idéias do grupo sobre o PPP?*

04) *Você se percebe fazendo parte de um grupo de trabalho? Quando isso começou a ser sentido realmente?*

05) *Há participação efetiva das pessoas nas decisões sobre o encaminhamento do PPP?*

06) *Em que momentos ele auxiliou e em que momentos ele atrapalhou sua prática pedagógica? Exemplifique.*

07) *Em que sua prática pedagógica foi redimensionada com o PPP?*

08) *As constantes mudanças nos impressos (registros) do PPP sinalizam um procura de*

aperfeiçoamento ou tem atrapalhado o desenvolvimento do mesmo?

09) Quais as mudanças negativas e as positivas que você pode apontar no desenvolvimento do PPP?

10) Na sua opinião, "gasta-se muito tempo" nos registros ou é preciso passar por essa etapa? Quanto tempo você utiliza nisso?

11) Quais as maiores dificuldades que você tem ou já teve para lidar com os registros do PPP?

12) Quando você sentiu que os registros do PPP serviam como roteiro e quando eles se burocratizavam, atrapalhando seu trabalho?

13) Na sua opinião, é possível diminuir o tempo gasto em discussões com o PPP do setor? Quais suas sugestões para aperfeiçoar essa etapa?

14) Você acha que há muita demora ou perde-se muito tempo para decidir determinados procedimentos no grupo?

15) Como você alteraria as etapas de discussão do Projeto Político Pedagógico, hoje existentes, visando aperfeiçoá-lo?

16) Você acha que são abertos espaços para as pessoas opinarem sobre os rumos e as decisões a serem tomadas?

17) Trabalhando com o grupo nesse PPP você sente haver ressonância verdadeira dele no interior da sala de aula?

18) Você se percebe dando continuidade ao PPP mesmo fora da escola? Onde?

19) Em que momentos você se sente desanimado(a) a continuar com o PPP proposto em grupo? Quais as razões para isso?

20) Quando você sentiu que o PPP atrapalhou sua prática pedagógica, sua vida, sua postura,

seu relacionamento com o grupo ou demais pessoas ou a organização do seu trabalho?

21) Quando e por que o grupo sentiu que era preciso participar da elaboração de um PPP?

22) Como você sentiu o processo de criação dele, isto é, como foram as primeiras discussões?

23) Como as discussões acontecem hoje? Na sua opinião, houve um amadurecimento do grupo ou não?

24) Enquanto membro de um grupo e um dos responsáveis por várias alterações no PPP, como você sentiu a trajetória para aprovação delas?

Os outros seis grupos serão relatados daqui para frente e serão denominados ‘outros autores’.

G2- Funcionários: Foram aplicados questionários para todos os funcionários do setor num total de seis pessoas. Todas responderam as quatro perguntas feitas. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com todos eles e anotadas as observações em caráter informal.

O procedimento se deu para evitarmos o acanhamento que costuma ocorrer em tais casos. Pudemos observar que as posturas, tanto nas entrevistas, quanto nas respostas dadas às questões, não foram iguais e não houve unanimidade de opiniões.

Assim como com o grupo de professores, uma vez a cada semestre, acontecem encontros da coordenação pedagógica com os funcionários e eles fazem observações

de todos os elementos que compõem o trabalho na Instituição. É evidente que alguns assuntos abordados têm especificidade pelo caráter do trabalho organizacional, mas, nos últimos anos, mesmo nesses encontros, temos procurado incluir a impressão deles acerca do Projeto Político Pedagógico para informar esta pesquisa.

Procuramos também, para enriquecer os dados da pesquisa, observá-los em encontros informais como: horário de café, momentos de confraternização e conversas individuais.

O grupo, que tem uma média de 37 anos e 7 meses de idade uma média de tempo de trabalho na empresa de 6 anos e 7 meses, é composto por uma assistente de coordenação, uma bibliotecária, um assistente de disciplina, uma orientadora educacional, um coordenador de pastoral e um coordenador pedagógico (anexo 12).

As seguintes questões (anexo 4) fizeram parte do questionário:

- 01) *Você se sente à vontade frente aos colegas para opinar contrariamente sobre uma decisão?*
- 02) *Na sua opinião, o grupo procura sempre levantar discussões para alterar algo que pensam necessário ou a maioria das pessoas se acomoda com o que já existe?*
- 03) *A direção e a CP possibilitam contestações ou elas são feitas, em sua maioria, veladamente?*
- 04) *Você participa da construção da proposta pedagógica do setor? Como?*

G3- Alunos: Os alunos foram denominados também como “outros autores” por não participarem efetivamente das etapas do PPP em sua totalidade, apesar de serem

muito significativos.

Para aplicação dos questionários foi feita uma escala verificando a disponibilidade de tempo dos professores e nessa ordem, gradativamente, as classes foram visitadas pela pesquisadora. Houve uma conversa preliminar sobre a importância de uma pesquisa científica, da escassez da figura do professor pesquisador na educação brasileira e da validade da contribuição deles para a proposta de análise da realidade de nossa escola. Em seguida, os questionários foram distribuídos aos alunos com esclarecimento sobre o objetivo, a finalidade dos mesmos e lidos com oportunidade para perguntarem acerca de algum termo ou idéia que por acaso não houvesse sido entendida.

No momento seguinte, todos os alunos presentes, silenciosamente, responderam às questões e ao terminarem, entregaram à pesquisadora. Foi bastante explicado aos alunos que caso não desejassem, não precisariam respondê-las podendo não pegar a folha com as questões ou após pegá-las entregar, junto aos demais colegas, sem respostas. Não houve obrigatoriedade de identificação para nenhum grupo de alunos. Os ausentes foram avisados pelos colegas e podiam, caso desejassem, requerer o questionário nos próximos dias. Foi interessante observar o grau de interesse, atenção, seriedade e respeito que a grande maioria teve para com o trabalho. Inclusive no início do ano seguinte alguns alunos de 8a. série que ainda estavam na escola perguntaram sobre a situação da pesquisa. Como estavam no final do ano, após o período de entrega de notas, alguns alunos não compareceram na escola, observou-se o mesmo interesse dos demais quando os faltosos procuraram e responderam as questões nos dias subsequentes. Apenas um aluno que estava hospitalizado na época não o respondeu.

Foi previsto envolver duzentos e dois alunos do primeiro grau em seis classes.

Para garantir a continuidade dos dados no ano seguinte, caso fosse necessário, optou-se por abranger, além da 8a. série, também os alunos que estavam, naquele ano, na penúltima série do curso isto é, na sétima série. Foram obtidos, então, duzentos e um questionários ou seja 99,50% do total (anexo 13a).

Sabendo que o PPP do setor foi até o momento construído pelos professores, procuramos mesmo assim, consultar os alunos para saber como eles percebem sua importância e sua força dentro da Instituição Escolar.

Foram propostas seis questões para eles responderem na sala de aula, no pátio ou em casa, de acordo com a preferência de cada um.

Embora a devolução tenha sido cobrada de todos, não houve a obrigatoriedade de se identificarem, o que parece ter aumentado a tranquilidade para se expressarem livremente (anexo 13b).

Foram realizadas entrevistas com alunos que manifestaram, a partir do questionário, interesse por conhecer um PPP. Alguns nos procuraram e outros foram procurados por nós. As anotações referentes às entrevistas eram feitas longe do olhar do aluno entrevistado, para não acanhá-lo ou alterar o significado das respostas dadas.

Foram feitas as seguintes questões: (anexo 5)

- 01) Na sua opinião, os alunos sempre aceitam o que é proposto pela escola ou eles procuram sugerir mudanças? Por quê?*
- 02) Você é capaz de dar sua opinião mesmo que ela não seja a mesma dos seus colegas?*
- 03) Na sua opinião, a escola deixa os alunos darem sugestões? Como?*
- 04) Você sente que as pessoas (func., prof., etc.) dessa escola têm uma proposta comum de trabalho?*

Qual?

05) O que você acha dessa Proposta? O que você sugere?

06) Você acha que a maior parte das pessoas participa das atividades na escola ou só alguns poucos o fazem? Por quê?

G4-Professores Novos: Por necessitarem de familiarização com os objetivos do Projeto Político Pedagógico e por não estarem há muito tempo participando dele, estão entre os “outros autores” três professores que entraram há pouco tempo na escola.

Conforme as conversas foram ocorrendo, percebemos que precisávamos diferenciar o tipo de tratamento dado às questões, uma vez que eles próprios se sentiam diferenciados dos demais.

Resolvemos, então, elaborar outro conjunto de questões para analisarmos a percepção do pequeno grupo frente ao PPP do setor.

Foram devolvidos todos os questionários, representando 100,00% do total.

Quanto às entrevistas, foram adotados os mesmos procedimentos do grupo de professores, com maior ênfase nos encontros informais, pois percebemos, ser este o caminho que os deixaria mais à vontade para manifestarem sua opinião.

As anotações desses encontros foram feitas com o consentimento deles e, muitas vezes, junto do próprio professor.

As questões foram: (anexo 6)

01) *Você se sente à vontade para opinar contrariamente sobre uma decisão na escola? Por quê?*

02) *Na sua opinião, o grupo procura levantar discussões para alterar algo que pensam necessário ou a maioria das pessoas se acomoda com o que já existe?*

03) *Na sua opinião a CP e a Direção possibilitam contestações ou elas são feitas veladamente? Por quê?*

04) *Você acha que a maioria das pessoas participa das discussões ou só alguns poucos falam? Por quê?*

05) *O que você acha da Proposta Pedagógica do Setor?*

06) *Você participa da construção dessa Proposta? Como?*

07) *O que você acha do encaminhamento dado a ela?*

08) *Se você pudesse, mesmo sozinho (a), em que mudaria o PPP?*

G5- Pais: Apesar de termos trabalhado com um número quantitativamente significativo de pais, eles serão denominados também de “outros autores” por fazerem parte de um grupo periférico para a presente pesquisa e também por não serem chamados a participar de nenhuma das etapas de elaboração do PPP a não ser nos três primeiros anos de sua existência.

Foram previstos duzentos e dois questionários. Destes cento e sessenta e três se efetivaram ou seja, 80,20% dos pais participaram (anexo 14).

Foram questionados os mesmos pais dos alunos do grupo anterior para se poder comparar as opiniões.

Interessou-nos conhecer a percepção que têm as famílias acerca do PPP da escola e que se faz presente no cotidiano de seus filhos.

As questões foram enviadas aos pais através dos alunos, porém a devolução não teve caráter de obrigatoriedade.

Para efeito de tabulação, registraremos as respostas apenas na série em que elas aparecerem pela primeira vez.

As seis questões de caráter descritivo abordaram: a existência do Projeto Político Pedagógico; a percepção dos pais frente à proposta da escola; a praticidade dele no setor; e a participação dos pais junto a ele.

Algumas famílias entregaram pessoalmente o questionário, ocasião em que aproveitamos para observar sua impressão além do que se encontrava escrito.

Essa experiência foi interessante uma vez que as famílias se mostraram bastante a vontade para fazer referência tanto aos aspectos negativos quanto aos positivos da escola.

As anotações, em nenhum momento, foram feitas na frente das famílias. Algumas delas, após saberem do objetivo do questionário e da conversa, se colocaram a disposição para dar continuidade ao trabalho.

As questões foram: (anexo 7)

01) Na sua opinião, a Escola possui uma Proposta Pedagógica?

02) Como você a vê?

03) *Em que momentos você percebe a existência de uma Proposta Pedagógica no setor (5a. a 8a. série)?*

04) *Você gostaria de ser chamado a participar das etapas de elaboração e alteração da Proposta Pedagógica do Setor? Por quê?*

05) *Como você acha que poderia participar, aperfeiçoando a Proposta Pedagógica do Setor?*

G7- GPV (Grupo de Pais Voluntários): Pesquisados no grupo de “outros autores”, os membros do antigo Grupo de Pais Voluntários foram contactados, apesar de muitos terem se mudado, perdendo o elo com a escola. Destes, conseguimos identificar algumas famílias que ainda mantêm certo contato com a escola ou que moram na cidade.

O procedimento com este grupo acabou por coincidir com o de pais de alunos atuais entrevistados no grupo cinco.

Um considerável número de pais do extinto GPV, ao virem entregar o material requisitado, acabaram por conversar informalmente, fornecendo novas informações que não haviam colocado no questionário. As conversas acabaram por resultar em entrevistas não programadas. Na ocasião aproveitamos para registrar algumas observações importantes e obter mais elementos para a pesquisa.

As questões foram: (anexo 9)

01) *Por quê, na sua opinião, teve início o GPV? Quando isso ocorreu?*

02) *Na sua opinião, esse grupo estava apoiado em um Projeto Pedagógico comum da escola como*

um todo? Qual era esse projeto?

03) Na sua opinião, por que o GPV terminou? Quando isso ocorreu?

G6-Direção: Dentre “outros autores”, está o grupo da Direção, por não interferir de modo algum no Projeto Político, a nível pedagógico. Sua preocupação é meramente administrativa.

Como os Membros do Conselho da casa foram mudados no ano de 1993 e pelo fato dos que chegaram serem muito novos para poderem responder as questões propostas, somente uma entrevista foi feita por escrito nesse segmento. Mesmo assim iremos retratá-la pela sua importância enquanto representante da Direção da Escola. Entenda-se como Conselho da Casa os cinco membros da congregação salesiana que moram na escola e se reúnem semanalmente para deliberarem sobre assuntos gerais principalmente de caráter administrativo. Apesar de não ser hábito do mesmo Conselho contestar um pedido encaminhado pela coordenação, são eles que em última instância decidem sobre todas as reivindicações feitas.

O Diretor da Escola até o momento não havia ainda devolvido o trabalho pedido.

O questionário que temos em mãos foi respondido pelo Vice -Diretor da casa. Este, possui um contato estreito com o setor e um relacionamento tanto com os alunos (poucas vezes visto aliás, nos últimos anos) quanto com professores e funcionários. Costuma ser requisitado sistematicamente no setor para participar das atividades. Dessa forma, acontecem várias conversas informais acerca do Projeto Político Pedagógico do setor e as observações são ou não feitas no próprio momento, uma vez que há

liberdade para tal procedimento.

As questões foram: (anexo 8)

01) *Na sua opinião, a Direção faz ou deveria fazer interferências na Proposta Pedagógica do setor?*

02) *Você acha que, na prática, essa Proposta do setor está ligada a um projeto maior da escola ou não? Por quê?*

03) *Na sua opinião, quais os problemas que o projeto setorial apresentou ou apresenta nos últimos tempos?*

04) *O PPP setorial se modificou com a sua gerência? Em quê?*

05) *Em que a instituição sente-se limitada para atuar quanto ao PPP setorial? Por quê?*

Em resumo, foi a seguinte a participação dos grupos nas entrevistas:

Grupos	Pedidos	Recebidos
1-Professores	25	23
2-Funcionários	06	06
3-Alunos	202	201
4-Professores Novos	03	03
5-Pais	202	163
6-Direção	02	01
7-GPV	04	03
TOTAL	444	400

Tabela 1. Participação dos grupos nas entrevistas

A tabela 2 mostra o detalhamento da participação dos alunos e dos pais.

Classes/No de Alunos	Pedido	Recebido (alunos)	Recebido (Pais)
7A/36	36	36	36
7B/35	35	35	29
7C/36	36	35	31
8A/31	31	31	20
8B/31	31	31	24
8C/33	33	33	22
TOTAL/202	202	201	162

Tabela 2. Detalhe da participação dos alunos e dos pais

Participaram da pesquisa 201 alunos dos 202 existentes isto é, 99,50% deles.

Quanto aos pais houve uma participação relativamente menor ou seja, dos 202 pais, 162 deles responderam, num total de 80,20%.

A tabela 3 mostra dados relativos à idade e tempo de serviço dos professores.

Professor	Idade	Tempo de Serviço
A	43	09
B	29	06
C	29	05
D	28	05
E	36	06
F	41	08
G	40	15
H	55	14
I	30	05
J	36	06
K	37	04
L	35	12
M	35	10
N	45	07
O	48	08
P	49	14
Q	41	07
R	42	07
S	36	04
T	40	07
U	28	03
V	27	02
X	36	07
TOTAL	866	171
MÉDIA	37 anos e 7 meses	7 anos e 5 meses

Tabela 3. Idade e tempo de serviço dos professores na Instituição.

A tabela 4 mostra a idade e tempo dos funcionários na Instituição.

Funcionário	Idade	Tempo de Serviço
A	56	15
B	46	07
C	37	04
D	27	04
E	20	02
F	40	07
TOTAL	226	39
MÉDIA	37 anos e 7 meses	6 anos e 6 meses

Tabela 4. Idade e tempo de serviço dos funcionários na Instituição.

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

3.1. *Princípios Básicos*

Optamos por descrever a proposta destacando alguns elementos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico no interior da escola.

A escolha se deve ao fato de considerarmos que tanto no momento da interação professor/aluno dentro da sala de aula quanto no desenvolvimento das atividades globais da escola, organiza-se o trabalho pedagógico. Conseqüentemente podemos perceber através deste qual o Projeto Político Pedagógico construído.

Algumas premissas são fundamentais para desenvolver tal proposta:

A) O aluno é o centro e a justificativa de toda a atividade escolar. Professores e equipe de apoio pedagógico devem partir do princípio de que não só o desenvolvimento cognitivo do aluno reflete uma ação educativa, mas também o seu posicionamento perante o mundo. E tanto um quanto o outro medem de alguma forma a qualidade de trabalho executado no interior da escola. Assim, todos os objetivos e propostas que a escola tenha devem ser claros para que o aluno possa compreender “onde se quer chegar”. Conseqüentemente ele poderá auxiliar o trabalho a ser realizado e poderá, também, agir sobre o mesmo.

B) Qualquer trabalho, para ser efetivo e concreto, deve ser coletivo. Não há possibilidade de se realizar um trabalho significativo se as pessoas agirem individualmente. O resultado, ainda que aparentemente positivo, será passageiro. Tudo que se realiza coletivamente tem maiores chances de êxito e de significado.

C) É preciso haver coerência dentro do grupo de trabalho. Para tanto é fundamental que se estabeleça em seu interior alguns princípios e objetivos que norteiem a prática cotidiana.

D) Os conteúdos transmitidos para o aluno devem ter um significado para ele. Caso contrário será muito mais difícil a sua assimilação uma vez que os conteúdos serão dados de forma fragmentada e estarão desvinculados de um contexto maior.

Novak (1981, p.56) cita que, para Ausubel, sendo o conteúdo significativo, haverá a possibilidade do aluno relacioná-lo com seu cotidiano resultando em uma aprendizagem também significativa que resultará em um saber mais aprimorado e efetivo:

“...aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo.”

Estes princípios têm norteado várias atividades que organizam o trabalho pedagógico dentro do setor de 5a. a 8a. série da escola onde se efetiva a presente proposta. Algumas dessas atividades serão relatadas para serem analisadas juntamente com os dados obtidos nos questionários e entrevistas.

Existe dentro da escola um sistema educativo que se baseia no trabalho preventivo. Apesar de não ser novo, o sistema contém alguns princípios bastante atuais e adequados para o trabalho com os jovens dentro da escola. Ele prega a importância do contato entre professores e alunos no ambiente escolar, sem limitá-lo ao espaço da sala de aula, mas transpondo-o para os corredores e pátios da escola e, se possível, em viagens e conversas informais. Ele postula que a relação professor-

aluno é tão importante a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos.

Quando tal relação é positiva, contribui para a existência de um aprendizado agradável e efetivo. Segundo o mesmo sistema, não adianta reprimir o aluno pelas atitudes que ele já tomou mas, antes disso, é preciso preveni-lo acerca de seus limites e possibilidades. Isso facilita ao aluno entender o seu ambiente para poder fazer suas escolhas.

Na prática, parte desse sistema pode ser observado quando verificamos alguns grupos procurando atuar junto à escola por terem claro os objetivos da mesma. Por exemplo, quando um aluno é colocado fora da sala de aula por algum motivo ligado à inadequação de postura, ele aguarda o momento em que o professor possa atendê-lo e juntos discutem o ocorrido. Dessa conversa resulta uma posição conjunta de ambos e comunicada, a coordenação opina sobre a decisão tomada. Dessa forma, tanto o retorno do aluno para a sala de aula como sua suspensão costumam ser discutidos com ele próprio o que viabiliza resultados mais positivos. Com esse procedimento, os casos de repreensões têm diminuído consideravelmente porque, antes delas, aluno e professor já conversaram e na grande maioria das vezes já resolveram a questão.

3.2. Ações didático-pedagógicas a nível da organização curricular

3.2.1. Instrumentos e metodologia

INTRODUÇÃO

As reuniões constituem-se em um dos instrumentos principais para coordenar as ações didático-pedagógicas. Elas ocorrem mais frequentemente com os professores mas atingem, também, alunos, funcionários e pais.

Consideramos que cada reunião realizada com os diversos grupos, dentro da escola, vai ao longo do ano, sustentando o próprio Projeto Político Pedagógico em seu interior. Nelas novas sementes são plantadas, se apura o que existe a mais, se avalia o que já foi feito, e se refaz o que não tem dado resultado. De nada adianta uma longa reunião no início do ano para traçar todo o ano letivo e para, logo a seguir, abandonar as idéias surgidas voltando a retomá-las apenas no final do ano. Assim fica difícil a flexibilidade dos projetos, a inserção de novas idéias ao longo do ano, a extração de outras que se mostram inviáveis.

A circunstância nas reuniões garante maiores chances de êxito. Constituem-se em momentos que todos temos que estar preparados para ouvir e falar, exigir e aceitar, em que devemos ter equilíbrio para refletir, humildade para concordar e coragem para transformar. A apatia não faz o projeto crescer, nem a impaciência ou a intolerância.

A realização das reuniões pressupõe um encontro prévio entre professores, coordenadores de área e a coordenação pedagógica. Aproveita-se a reunião semanal que já existe e discute-se o que ambas as partes desejam para a reunião do mês.

Elaborada uma pauta prévia, os Coordenadores Pedagógicos se reúnem, discutem como aprofundar o encontro, utilizando algumas estratégias para melhor aproveitamento de um texto (leitura em grupo, individual, leitura e debate, etc),

estudam a maneira de dividir o tempo para tais dinâmicas, a metodologia para discussão dos temas, o encaminhamento e avisos gerais da reunião, e a colocação de assuntos que tenham ficado pendentes na reunião anterior etc. Posteriormente se fixa uma pauta da reunião na sala de professores e se distribui aos coordenadores de área. Muitas vezes o grupo é orientado para comparecer à reunião tendo feito a leitura de um texto indicado previamente. Como os professores, todo ano, acabam por levantar temas que gostariam que fossem discutidos durante um período de tempo que pode ser um ano, um semestre ou no mês, escolhe-se um texto que normalmente esteja ligado à temática apresentada. Pode acontecer do próprio professor sugerir estratégias para aumentar o tempo de contato e discussão nos grupos. Se algum professor tiver alguma sugestão poderá fazê-la a qualquer momento quando se discute a possibilidade de se incluir o novo item na pauta.

REUNIÕES COM PROFESSORES

Início de Ano: Os objetivos básicos para o ano letivo são estabelecidos em duas etapas no início do ano. Na primeira etapa os professores se reúnem durante uma semana e, numa segunda etapa, após um mês de aulas, novamente se encontram por mais uma semana.

Existe um roteiro pré-estabelecido segundo o qual pontos básicos são discutidos por etapas e de forma crescente. Primeiramente os professores de um mesmo componente curricular se reúnem para discutir e anotar o que foi percebido nos alunos e no geral. As características percebidas é que se transformarão nos objetivos

específicos da disciplina para serem alcançados no ano. Em seguida, por áreas, os professores se reúnem e traçam os objetivos gerais da mesma área a serem atingidos até o final do ano. Por fim, todos juntos estabelecem, em reunião, quais serão os objetivos do setor de 5a. a 8a. série para aquele ano.

Em todas as etapas uma pergunta central se faz: que aluno desejo obter ao final do ano? A mesma questão será refeita no mês seguinte em uma nova reunião. Em seguida os professores se reunirão também nesses três momentos (disciplina, série e área) para estabelecerem os conteúdos, os objetivos dos conteúdos, os procedimentos e as atividades para se atingir aquele conteúdo estabelecido anteriormente, sempre tendo a preocupação de esclarecer para que desejam desenvolver o conteúdo estabelecido ou desenvolver uma atividade escolhida.

Dessa forma o professor exige de si próprio uma reflexão crítica que resulta: na busca e na aplicação das melhores estratégias, na pesquisa dos recursos que cada uma delas exige para sua adequação à série e à faixa etária correspondente. Em seguida, se enfoca a questão da avaliação. Primeiramente é preciso entender que a avaliação deverá ocorrer em todas as etapas já relatadas anteriormente. São momentos ricos os de avaliação, tanto de alunos quanto de professores. Quando o professor avalia seu aluno ele está na verdade se investigando, verificando sua própria prática e acima de tudo refazendo sua metodologia nos momentos em que esta se mostrar ineficiente.

Como já foi dito acima, o grupo se reúne novamente após um mês de aulas e, durante uma semana seguindo as mesmas etapas, vai delineando o perfil do aluno do ano. Tal perfil é traçado principalmente através da observação realizada pelos professores, equipe de apoio pedagógico e funcionários. Ao longo do mês, cada um deles pode utilizar estratégias diferentes para observar seu grupo. Importante é que se registre todas as impressões para contrapô-las e compará-las às dos outros

colegas. Assim é possível fechar o quadro de alunos que temos para propor o dos alunos que desejamos (anexo 17). Esta ponte é a essência do trabalho e a razão da prática do professor.

Com uma expectativa estabelecida ele irá trabalhar e atuar no grupo. E a cada bimestre, ao registrar e avaliar o que já fez, poderá olhar e verificar o quanto caminhou em direção ao seu objetivo principal, cumprindo assim a premissa central de sua atuação no ano.

Reunião Mensal: Após os primeiros encontros com os colegas do grupo o professor terá produzido um material que será ao longo do ano manuseado e proporcionará a ele registrar sua prática, observar o que conseguiu atingir, o que não foi possível e os motivos desse impedimento. Nas reuniões mensais ele irá trocar suas experiências com os colegas, o que lhe proporcionará certa motivação para aperfeiçoar seus objetivos no ano. É o momento em que se percebe que o professor procura trocar idéias principalmente com os colegas da mesma série. Dessa forma se evita que o aluno veja duas vezes o mesmo conteúdo com o mesmo enfoque. Ao contrário, quando os professores da série têm oportunidade de se encontrarem observa-se que os mesmos conteúdos podem ser ricamente desenvolvidos por vários professores sendo que cada um deles opta por caminhos diferentes. O resultado é bastante animador principalmente para o aluno que demonstre enorme prazer em comentar em diferentes matérias, diferentes enfoques de um mesmo conteúdo. Inclusive a pesquisa ganha com essa estratégia um novo motivador ou seja, procura-se novas visões para o mesmo “fato” já que o aluno está sendo motivado para isso por seus professores. Embora o processo pareça burocratizante, ele tem demonstrado, na prática, que o professor se sente mais seguro em relação à sala de aula. Há uma organização de trabalho que se distancia do teórico planejamento e se aproxima da

prática efetiva, oferecendo ao professor subsídios para aperfeiçoar sua prática educacional.

Sabemos que o professor não deseja ser um preenchedor de papéis, aliás ele já está cansado deles. O que o professor precisa é encontrar pistas que sinalizem novas perspectivas de atuação, práticas mais interessantes de trabalho não só para o aluno, mas para ele próprio, além de uma motivação para perceber sua própria capacidade. Nesse aspecto as reuniões mensais têm auxiliado o grupo de professores.

As trocas de experiências proporcionadas nos encontros mensais têm demonstrado que os professores sabem que registrar sua prática garante de alguma forma, nos anos seguintes, a realização de um estudo comparativo em relação a tudo que já realizaram. Tal registro é fundamental, porque o professor, muitas vezes, de um ano para outro, esquece o que em uma determinada atividade deu certo e o que não deu. Se ele não registrar cada etapa é bem provável que não se lembre dos erros e dos acertos, repetindo no ano seguinte etapas que já poderiam estar superadas para um avanço mais rápido (sem ficar "patinando").

Todos os estágios descritos acima são acompanhados pelo coordenador pedagógico que, periodicamente, se encontra com os professores para juntos esclarecerem o que vem sendo feito ou viabilizarem novas propostas. O coordenador pedagógico pode, nesse momento, colaborar com os professores indicando novas perspectivas de trabalho.

Independentemente dos encontros formais marcados previamente em calendário, tanto a coordenação pedagógica quanto os professores podem marcar reuniões para discutir o planejamento ao longo do ano. Isso costuma ser feito sistematicamente e independentemente de ter surgido algum problema. Quando

surgem algumas novas propostas por parte dos professores, os encontros também acontecem.

Reunião no Final do Semestre: Estas reuniões servem para avaliação do trabalho desenvolvido no semestre bem como para decidir novos procedimentos para o semestre seguinte. Também aí a reunião acontece nos três níveis ou seja, por componente curricular, por série e por área, é o momento em que, com o Plano em mãos, os professores conversam e decidem o que deve ser alterado, o que deve ser mantido e o que deve ser reforçado. É também o momento de avaliar todos os eventos que aconteceram e a posição do grupo frente à escola toda.

Reunião de Final de Ano: Tal reunião tem por finalidade não somente encerrar um ciclo anual, mas estabelecer estratégias para o ano seguinte através de uma minuciosa avaliação do ano que se encerra.

São, então, levados em conta todos os encontros realizados, os avanços e as propostas feitas e também aquelas que por algum motivo, não foram viabilizadas. São duas semanas no mês de dezembro onde os professores se encontram e em meio a agitação característica de final de ano procuram registrar e coletar material para o preparo do novo ciclo.

Formação de Classes para o ano seguinte: É outro importante momento de encontro de todos os professores que requer muita atenção e empenho. Constitui-se em uma atividade coletiva que uma pauta prévia, traçando quais os objetivos que se quer atingir na formação e arrumação das classes.

Para dividir os alunos por classe são observados alguns princípios que auxiliam o desenvolvimento do trabalho no ano seguinte tais como: formação de classes heterogêneas em relação à idade, sexo, comportamento disciplinar, classe social,

desempenho nas notas, relacionamento; consideração de todo agrupamento que teve êxito no ano anterior (não é preciso por exemplo, separar amigos se isto representar crescimento para eles); percepção do que será melhor para o aluno em primeiro lugar, depois para o professor e depois para a classe.

A divisão é feita pelos professores que trabalharam com o aluno nos anos anteriores. No caso das quintas séries, a mesma divisão vem pronta do setor de 1a. a 4a. séries. O professor que irá trabalhar com o aluno no ano seguinte não interferirá na organização da classe porque não conhece o grupo. Poderá, entretanto, requisitar de algum colega que já tenha trabalhado com algum aluno certas informações que considere imprescindíveis para desenvolver seu trabalho naquele ano, desde que isso não signifique uma pré-avaliação.

Após essa reunião os professores se dirigem às salas onde estão as fichas de matrículas e iniciam o trabalho de junção e formação das classes. O trabalho enseja discussões entre os professores e, dele participam, ainda, os membros da equipe de apoio pedagógico que também podem colaborar, se assim o desejarem. Normalmente eles fazem poucas interferências já que se parte do princípio de que ninguém conhece melhor o aluno do que os professores que com ele trabalharam ao longo do ano. No caso da equipe de apoio pedagógico tenha algum elemento ou informação importante a respeito da formação da classe, deverá passá-la na ocasião.

Terminada a organização da classe, nenhum profissional da escola está autorizado a fazer qualquer mudança. Há bastante rigor nesse aspecto. Se houver uma excessão, ela deverá ser tratada através de uma nova reunião convocada pela Coordenação Pedagógica. Com isso há garantias de nem a secretaria, nem os pais, nem ninguém fazer mudanças que não tenham justificativas didático-pedagógicas. Assim também como o grupo de professores pode sentir a importância dada ao trabalho que

realizaram, o respeito pela sua opinião e a segurança em relação a sua opção. Mesmo os pedidos dos pais deverão ser submetidos aos professores antes de se iniciar o processo. Tais pedidos, de nenhuma forma, poderão influenciar os mesmos a não ser que exista uma clara razão para justificá-los.

REUNIÕES COM PAIS

Além das reuniões com os professores, há oportunidade de várias reuniões com os pais em distintos momentos tais como: intervalos e entrega de notas, entre outros.

Reunião de Pais no Início do Ano: Na primeira semana do ano letivo realiza-se uma reunião com os pais dos alunos novos e outra com os pais dos alunos antigos da escola.

A reunião no início do ano tem por objetivo esclarecer os procedimentos básicos da escola, do setor, da equipe de apoio pedagógico e de cada um dos componentes curriculares. Nela comparecem todas as pessoas envolvidas com cada um desses segmentos. Primeiramente um representante da direção da escola fala dos objetivos globais da Instituição, do seu sistema educacional e de sua filosofia. Em seguida, a equipe de apoio pedagógico coloca os objetivos educacionais e administrativos do setor que serão perseguidos ao longo do ano. Posteriormente os coordenadores de área expõem, em nome do grupo de professores, quais os objetivos gerais a serem atingidos na área e de como pretendem acompanhar os alunos nessa caminhada. Finalmente, cada professor fala rapidamente de seu conteúdo e objetivos específicos, esclarece onde quer chegar e por que o deseja. Por seu lado a Orientação

Educacional explica como trabalhará no acompanhamento dos alunos, nos atendimentos a eles e aos seus pais, nos planos de estudo e acompanhamento e/ou encaminhamento que se façam necessários, a Coordenação Pedagógica esclarece como os pais podem contactar os professores e o setor, explicita o projeto pedagógico existente e como ele está embutido em todas as atividades escolares e, principalmente, como os pais devem participar ao longo do ano do desenvolvimento do trabalho feito junto aos seus filhos. É interessante observar como os pais se comportam como se não tivessem a idéia do quanto podem colaborar nessa fase. Eles, invariavelmente, ao término da fala ou mesmo da reunião, perguntam se “podem mesmo” comparecer na escola quando desejam ou se podem fazer sugestões e encaminhamentos para a mesma.

Consideramos que o trabalho pedagógico e o próprio projeto político que ele embute só obterão êxito real com a ajuda efetiva dos pais. Por isso o Projeto Político Pedagógico deve ser apresentado com clareza e coerência a todos. Caso contrário gera-se uma série de contradições e tanto pais quanto aluno ficam perdidos, especialmente este último pois podem ocorrer situações em que ele fica dividido entre o que seus pais falam e o que a escola propõe enquanto instituição, o que resulta, quase sempre, em conflitos educacionais bastante sérios.

A reunião para pais de alunos antigos tem um outro caráter. Fala-se da importância da presença dos pais na escola durante todo o ano letivo. Assim eles podem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e participar dos acontecimentos da mesma. Podem fazer sugestões e críticas diante das observações que seus filhos fazem em casa sobre a escola. Isso é de grande valia para o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico que se desenvolve no setor. Na reunião pode haver, ainda, a apresentação de algum profissional novo no setor ou a explicação de outros procedi-

mentos que tenham sido adotados no ano. Encerrada a primeira parte da reunião, os professores se colocam à disposição dos pais em outros ambientes da escola.

A partir daí considera-se que os pais já saibam como se fazer presentes na escola para estarem juntos na viagem que é a educação de seus filhos. Normalmente os pais fazem uso dessas possibilidades e comparecem. Outros pais, somente comparecerão à escola para pegar os boletins e para encerrar o ano ou ainda quando nós os convocamos. Normalmente são esses os que “não têm problemas” pois eles mesmos dizem, que não acham necessário comparecer à escola só para dizer que está tudo indo bem. Outra camada de pais comparece quando observa algum prejuízo de notas e acha que deve reivindicá-lo em nome de seus filhos. São esses os que normalmente se interessam somente pelo boletim.

Atendimento aos Pais: Nos intervalos os professores podem atender ou não aos pais. Depende deles a escolha. Alguns preferem fazê-lo em outros momentos (janelas pagas) ou marcar para outros dias. Outros optam por sentar-se junto aos alunos e suas respectivas famílias para o atendimento.

Entrega de Notas aos Pais: Consiste em outro momento importante tão ou mais que a própria reunião de Conselho de Classe. É o momento em que não somente se entrega um boletim mas é a oportunidade de se conhecer, de se conversar, de se propor, de se marcar novos encontros com os pais. Em tais reuniões, com hora marcada para cada aluno, todos os professores juntos (uma média de 11 para cada classe) conversam com a família que pode ou não estar acompanhada do filho.

No encontro o professor orientador munido dos registros feitos pelos colegas, e por ele, além daqueles feitos em Conselho, passa a atender os pais. Em seguida, ouve o que eles têm a dizer. Esta é uma etapa que a prática vem demonstrando ser

importante, porque muitas vezes quando os pais se manifestam surgem algumas afirmações que acabam explicando determinados comportamentos no cotidiano de seus filhos. Em seguida falam os demais professores, orientando em alguns procedimentos para o próximo bimestre. Se necessário, os pais marcam ali mesmo novos encontros com a Orientadora Educacional, com a Coordenadora Pedagógica e com os próprios professores. Os funcionários também estão, nesse dia, à disposição dos pais para esclarecimentos e dúvidas que possam surgir acerca de comportamentos externos à sala de aula. Os registros dos funcionários estão, presentes também na reunião de Conselho. Para aqueles pais que costumam se demorar mais nas falas, os professores já agendam novos contatos que serão marcados para as próximas semanas. No final da reunião, cada professor orientador de classe faz uma espécie de ata sobre o desenvolvimento da reunião, onde relata os pedidos dos pais para a escola e novos dados revelados sobre os alunos. No final a ata é entregue à Coordenação Pedagógica que lerá no dia seguinte e encaminhará os pedidos ali registrados para as pessoas indicadas. Todo o material é arquivado e utilizado em atendimentos individuais de pais e no próximo Conselho.

REUNIÕES COM FUNCIONÁRIOS

As reuniões com funcionários, quando necessárias, acontecem fora do expediente normal.

As funções básicas de cada funcionário são definidas entre eles e a coordenação pedagógica. Todas as propostas sugerindo mudanças para aperfeiçoar o trabalho

devem ser feitas livremente e submetidas ao grupo. A coordenação pedagógica não deverá fazer mudanças sem uma consulta prévia a todos.

No começo do ano há uma reunião com os funcionários para dar início às atividades e outras acontecem no final do semestre e do ano para se avaliar o que foi feito. Em nenhuma delas, a direção se faz presente.

Os funcionários também participam da maior parte das reuniões do ano junto com os professores e pais, incluindo as de início de ano, entrega de notas, escolha de material didático, avaliação do ano etc.

CONSELHO DE CLASSE

As reuniões de Conselho de Classe são consideradas as mais importantes do bimestre. Nesses encontros fala-se sobre uma Série (geralmente três classes) durante cinco horas.

Todos os professores se reúnem. O encontro tem por objetivo detectar não só o rendimento do aluno, seu boletim, suas notas, mas mais importante do que isso é a verificação de como está o aluno em relação a si próprio, como está a pessoa do aluno. Num segundo momento, fala-se do aluno em relação ao restante do grupo (da classe). Como se situa, como está se envolvendo e se relacionando com os demais alunos da classe. Analisa-se sua capacidade de participar de grupos de estudos, o professor, por sua vez, relata o tipo de trabalho que desenvolveu com tais grupos ao longo do bimestre para que todos os presentes possam perceber a dinâmica adotada e

a desenvoltura do aluno dentro dela.

Em outro momento, analisa-se a classe em relação às demais, como se situa comparativamente às outras da mesma faixa etária, como desenvolve seus projetos e como se envolve com eles. Que característica se desenvolveu dentro do grupo e deve ser mantida e o que deve ser mudado.

Como cada classe possui um professor orientador que foi escolhido pelos alunos após o primeiro mês de aulas, esse é o momento de se analisar também o trabalho desenvolvido por ele com os alunos. Para isso cada professor tem um tempo especial para relatar sua ação com o grupo, ao que se pode propor novas alternativas para classes que não estão conseguindo resultados satisfatórios em termos de participação e envolvimento. Todo o grupo sugere alternativas e o professor orientador explica a validade e as possibilidades de tais propostas serem colocadas em prática. Em seguida se analisa aquela série em relação às demais. É o momento de se verificar como e onde os projetos tem maiores resultados, quais as atividades mais adequadas para aquela faixa etária, onde a série responde melhor aos apelos de todo o grupo e como os professores podem melhorar o desempenho daquela série. Finalmente a análise se centraliza nas relações do setor com o restante da escola. Dessa forma podemos nos posicionar quanto ao desempenho, à validade, à coerência do nosso setor chamado de 2a. fase (5a. a 8a. série) frente a toda a escola. Podemos, também, perceber onde nossos projetos não estão se entrosando, não estão em sintonia com o restante da escola. Aqui atuam a Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica no sentido de coletarem informações, colherem sugestões, fazerem contato com o restante dos setores e viabilizarem as propostas feitas pelo grupo. Na verdade se realiza o chamado Conselho de Série junto ao Conselho de Escola.

Como o número de horas para desenvolver o trabalho proposto às vezes é

insuficiente, não é raro que a reunião avance além do previsto. Ela, porém, é invariavelmente produtiva. Nota-se ainda que o Conselho de Classe está muito relacionado ao de Escola em por isso acontecem no mesmo momento. Ainda, nesse dia, os professores combinam o que irão colocar para a classe e o professor orientador toma essa tarefa para si. Ele expõe como transcorreu o trabalho no Conselho, pede sugestões, procura verificar se os alunos estão se vendo retratados pelos seus professores. Em seguida, o mesmo professor relata aos alunos as expectativas existentes em relação ao grupo para o próximo bimestre e tentam juntos traçar novos objetivos ou reforçar os já existentes. No Conselho, o professor conta aos demais colegas como foi a conversa do bimestre anterior com a classe e no caso de alguma anormalidade, pede uma reunião extra com os colegas. Tal reunião pode ser realizada no sábado, durante a semana ou durante o intervalo, dependendo da sua pauta. Ela tem por objetivo resolver ou solucionar algo pedido pelo grupo de alunos ao professor que leva de volta à classe o resultado do encontro. Constitui-se numa espécie de ponte de reivindicação que se estabelece entre os professores e os alunos, feita pelo professor orientador. Por isso é muito importante que este seja uma pessoa simpática e de confiança do grupo de alunos. Por esta razão são eles que o escolhem para acompanhá-los durante o ano. Por fim combina-se que orientações os professores darão às famílias ao atendê-las em uma reunião marcada logo em seguida. Caso seja necessário, os professores pedem para o atendimento ser feito pela Orientadora Educacional, pela Coordenadora Pedagógica ou por todos juntos.

Quando professores fazem alguns pedidos de encaminhamentos, no caso de se detectar algum problema, a equipe de apoio funciona como mediadora entre aluno e família ou professor e família. São os casos manifestos de alguns problemas neurológicos, necessidade de acompanhamento psicológico, planos de estudo para

alunos novos etc. Mesmo percebendo que a responsabilidade pela aprovação e o acompanhamento dos alunos deve ser feito pela escola, algumas vezes foram detectados, através da observação de professores, algumas anomalias ou patologias que acudidas a tempo puderam ser corrigidas, solucionadas ou acompanhadas para não se agravarem. Pelos motivos apontados acima é que consideramos a reunião de Conselho como uma das mais importantes para o diagnóstico e solução de problemas escolares dos nossos alunos. É importante salientar que todo o processo é registrado para não se perder de vista ou se esquecer algum dado relevante para a continuidade do trabalho. É também preciso dizer que, quando vamos para tal reunião, todos precisamos estar munidos do maior número de anotações e informações sobre a vida escolar dos alunos. Usar somente o boletim como elemento de análise da atuação do estudante na escola é muito pouco e quase nada pode dizer isoladamente daquele aluno.

3.2.2. Temáticas abordadas

CONTEÚDO

Considerado por nós como um dos itens que maior atenção deveria receber dos trabalhadores do ensino, o conteúdo costuma estar em segundo plano nas reflexões coletivas das escolas. O conteúdo não é questionado acerca de: sua adequação para determinada faixa etária; seu significado real na vida do estudante ou ainda o que ele

realmente representa em termos de conhecimento efetivo.

A falta de questionamento e reflexão acerca do conteúdo a ser ministrado nas escolas parte tanto do professor enquanto indivíduo, quanto do grupo que raramente se pergunta por que ele já vem fragmentado de forma pré-estabelecida nos livros didáticos e nas próprias orientações governamentais. Imposições acerca do conteúdo muitas vezes são inadequadas, mas acabam por se sustentar e se reforçar, porque encontram, no interior da escola, uma passividade interessante até de ser observada. É claro que muito do que é imposto ou mesmo estabelecido nos vem através de currículos, de orientações, de sugestões etc. Mas mesmo assim seria bastante prudente um questionamento sistemático acerca de sua validade. Muitas vezes os professores não param para pensar na real necessidade de um determinado conteúdo ser abolido ou mesmo inserido na realidade do aluno. Quando se trabalha o Projeto Político Pedagógico costuma-se perguntar aos professores o porquê da escolha deste ou daquele conteúdo e, verificando-se sua validade ou não através das reuniões de grupo, faz-se uma opção. Os conteúdos também podem ser redefinidos de acordo com uma linha metodológica que será definida para o curso. Em cima disso os conteúdos serão distribuídos (e não fragmentados) pelas séries de acordo com a faixa etária e com o interesse dos grupos. Esses conteúdos para serem definidos precisam ser sobretudo significativos para o estudante. Caso contrário não existirão argumentos suficientes para convencê-los de sua importância. É preciso que o professor, através de metodologias e estratégias adequadas, desperte no aluno o gosto e prazer pelo que se está estudando. Como resultado desse processo, ambos obterão resultados positivos que servirão inclusive como ponte para iniciar um novo segmento. Este novo momento deve significar sobretudo uma continuidade e não uma ruptura de informações.

METODOLOGIA

Neste Projeto Político Pedagógico o professor deve, conversando com seus colegas e refletindo particularmente sua prática, estabelecer como conduzirá seu curso e que escolhas metodológicas fará para melhor atingir o seu aluno. Algumas experiências são compartilhadas nas várias reuniões do ano. Em casos positivos não é raro se relatar e se adotar por mais de uma pessoa determinado procedimento que conjuntamente gerará melhores resultados. Como já foi dito, a metodologia adequada é o melhor caminho para a garantia de um aprendizado efetivo e as estratégias adequadas de ensino-aprendizagem podem garantir um excelente resultado para o trabalho proposto. No entanto, acima de tudo, é fundamental que os objetivos que se deseja alcançar estejam absolutamente claros para o coletivo da escola. Caso contrário, todo o processo pode ficar comprometido. Através de uma metodologia adequada, o professor garante o gosto do aluno pelo aprendizado e o gosto pelo próprio professor (Nessa idade é um fator importante). É certo que a maleabilidade do professor para lidar com situações de aprendizado contam muito e algumas estratégias não podem ter resultados positivos se não “combinarem” com a figura do professor. Nesse sentido o plano adquire uma identidade própria que é a identidade do professor, e, mesmo sendo uma construção coletiva, em tais momentos independe do que é idealizado por outros do mesmo componente curricular e da área. Algumas coisas que “combinam com um professor” não são toleradas pelos alunos se adotadas por outro professor.

Sobre esse assunto muitas propostas têm aparecido na educação, de novidades brilhantes e inteligentes até atitudes ridículas que expõem o professor e sua competência profissional. Há que se fazer as melhores escolhas para tomar as atitudes adequadas. É preciso ainda que professores se reciclem para aprender o novo, que sejam humildes para dizer o que não apreenderam desse novo e competentes para refazer posturas antigas que de tão tradicionais viram normas de conduta e marcas negativas no seu próprio desempenho profissional.

O Livro Didático: Considerado como um instrumento na relação ensino/aprendizagem, tem gerado alguma discussão entre os membros do grupo. Evidentemente o desejo deles hoje é ter todo o material produzido dentro da própria escola. Hoje somente se faz o material para o curso de Matemática num projeto específico desenvolvido desde a Educação Infantil até a oitava série. Até o ano passado o material para as extintas disciplinas denominadas O.S.P.B. e Educação Moral e Cívica também era produzido dentro do setor. Diante da real dificuldade de se produzir no local, procura-se fazer uma detalhada escolha a fim de diversificar e incrementar um dos instrumentos de trabalho de maior uso do professor. Consideramos que posições radicais tanto de se abolir o livro didático quanto de se usar somente tal recurso não se mostram capazes de solucionar a questão do aperfeiçoamento da aprendizagem. Por outro lado, não consideramos ser o livro didático o grande responsável pelos êxitos ou fracassos educacionais que costumeiramente observamos. A metodologia e as estratégias escolhidas pelo professor para desenvolver um conteúdo são muito mais determinantes para um aprendizado do que o livro didático adotado. De qualquer forma, ele não deve ser menosprezado pela escola.

Reunião para escolha de Material Didático: Esse encontro ocorre geralmente no mês de outubro quando os professores precisam fazer consultas ao material

disponível para uso e terem um tempo para fazerem suas escolhas individual e depois coletivamente. Durante todo o ano o material enviado à escola é exposto na biblioteca do setor para consulta tanto de alunos quanto de professores. No mês de outubro, marcada a data da reunião, os professores recebem a mesma listagem que o aluno recebeu no início do ano para verificar o que gostariam que fosse mudado. Também para a reunião as editoras são convidadas a estarem na escola para esclarecerem dúvidas que surgirão acerca de algum título ou de algum autor que seja de interesse do professor. Nesse dia, todo o material recebido já está catalogado e é exposto na biblioteca onde professores se dirigirão para consultarem e conversarem entre si (disciplina, área e setor). Ali as dúvidas surgirão e os representantes das editoras poderão esclarecê-las. Em relação às editoras procura-se deixar claro que o momento não é adequado para efetuar nenhuma venda de material e que o professor não deverá se sentir coibido para fazer escolhas mesmo porque estas nunca são individuais. Elas dependem também do colega da mesma disciplina e da resolução da área. As editoras se retiram e os professores se reúnem primeiro por disciplina depois por área para decidirem sobre o material a ser lido. Após um mês para a leitura, nova reunião é marcada (a mesma do mês) e define-se todo o material a ser utilizado, desde livros didáticos até os paradidáticos e material geral de uso do aluno.

Estudo do Meio: Ainda que não se constitua um evento, é um momento bastante interessante na escola. Esse termo tem sido explorado por várias escolas com resultados diferenciados. Uma das premissas é a de que o estudo do meio precisa ser encarado de forma oposta a um passeio que se dá fora da escola. Para o aluno é importante que isso fique claro. Também deve-se ter claro que ele será planejado dentro do conteúdo a ser desenvolvido para a série e de preferência dentro do tema geral ou tema gerador da escola naquele ano. Nesse contexto, tem se planejando visitas a alguns

locais e previamente são discutidos com o grupo o objetivo, os meios e a melhor forma de aproveitamento da saída. Um roteiro deve ser estabelecido em conjunto por alunos e professores. Finda a visita e retornando à escola, tem início uma nova etapa do trabalho para que se esgotem todas as possibilidades de debate sobre o conhecimento adquirido na saída realizada. Por fim, como última fase de qualquer projeto é preciso que haja uma avaliação de todas as etapas da atividade e que juntos, professores e alunos, cheguem à conclusão dos resultados e da validade do realizado. Como lidamos com uma faixa etária bastante ativa, com clientela proveniente da classe média procuramos encontrar saídas que proporcionem certa movimentação e que não signifiquem muitos gastos. Não há obrigatoriedade de ficar ou de sair da própria cidade. A prioridade é pelo conhecimento que se busca e não pelo local onde se vai buscar o aprendizado.

Disciplina: Esse também é um fator que gera diversas discussões nos meios educacionais. Primeiramente achamos que disciplina está intimamente ligada ao comportamento do aluno. E este, ligado ao comportamento do professor diante de seu grupo de trabalho.

Quando o professor postula atitudes autoritárias ou excessivamente liberais ele terá como resultado atitudes negativas por parte dos alunos. Evidentemente o aluno traz de sua casa, de seu meio algumas atitudes que não foram ensinadas na escola e nem podem ser aceitas por ela. Porém, quando o aluno percebe que no interior da sala de aula há um limite e este é imposto até pelos próprios colegas (no caso dos indisciplinados) ou existe um espaço de ação (no caso dos muito tímidos) ele certamente encontrará um equilíbrio para visualizar seu próprio caminho. É muito comum em um ambiente de sala de aula pequeno se instalarem alguns hábitos adquiridos através da convivência mútua. Às vezes encontramos alunos anterior-

mente indisciplinados que em um ambiente calmo, passivo e acolhedor conseguem aumentar consideravelmente sua produção e seu conhecimento. Estes mesmos alunos, quando retornam a seu ambiente anterior, têm atitudes completamente estranhas aquelas anteriormente notadas. O oposto também é verdadeiro. Na verdade a ação do professor diante do grupo, em sala de aula, a ação dos funcionários e da equipe de apoio pedagógico, nos ambientes escolares externos à sala de aula, determinam, em grande parte, o limite entre disciplina e indisciplina. É evidente que alguns casos se mostram tão comprometidos que pouco se pode fazer a não ser encaminhar o aluno para especialistas em busca de soluções reais. São os casos em que patologias fisiológicas e comportamentais só poderão ser solucionadas com tratamentos específicos. Mas não são raros os casos com os quais a escola tem sabido conviver e até se transformar em ambiente de ajuda e de recuperação.

AVALIAÇÃO

A avaliação tem merecido certa atenção por parte das instituições educacionais, porque em se tratando dela se percebe que muito há por fazer. Já foi bastante confundida com disciplina e por conta desta, aquela sofria distorções consideráveis. No Projeto Político Pedagógico do setor de 5a. a 8a. série, há alguns anos atrás, iniciaram-se algumas reuniões e discussões preliminares acerca da avaliação. Foram discussões um tanto quanto rudimentares mas que representaram o início de um processo importantíssimo para a educação escolar. Hoje já percebemos todo o grupo bastante consciente e posicionado para utilizar a nota da forma menos nociva possível

ao aluno. Foram muitas leituras, debates, palestras, vídeos, questionamentos orais e escritos. No início, quando se falava nas injustiças patrocinadas pela avaliação ou pela nota, alguns se negavam a admitir a realidade tal o grau de alienação acerca do processo em que todos estávamos mergulhados. Hoje percebemos o mesmo grupo dizendo da atenção cotidiana que precisa ter para não cometer abusos que a avaliação/nota permite ao professor. A nota é a grande arma utilizada para controlar o aluno.

Atualmente existe no setor uma consciência clara de que se avalia o conhecimento adquirido pelo aluno através de vários instrumentos como provas, trabalhos individuais ou em grupos, de auto-avaliação, de observações feitas pelos professores etc. Dentro disso algumas premissas acompanham o projeto, dentre elas sabemos que quando toda uma classe não atinge um rendimento satisfatório é preciso avaliar antes a prática do professor depois a do aluno. Quando o professor usa a nota para avaliar o aluno e muitas vezes discriminá-lo diante dos demais é preciso questionar sua prática. É preciso que estejamos atentos quando sentimos a avaliação como um meio de reproduzir relações de dominação no interior da escola.

Ainda que não se consiga evitar completamente as aberrações causadas pela avaliação injusta, procuramos deixar claro que tanto professores quanto alunos e pais podem a qualquer momento pedir esclarecimentos sobre notas e atividades feitas. Sempre que uma dada nota é configurada como incorreta, ela é passível de mudança.

Considerando que a função da escola é, antes de aprovar alunos, transmitir conhecimentos verdadeiros a ele, a nota deixa de ser fundamental e passa a ser uma consequência do aprendizado. Evidentemente pode-se encontrar casos em que alguns alunos não têm condições mínimas de seguirem a próxima etapa do ciclo onde se encontram e por isso mesmo devem repeti-lo. Mas tais casos devem se constituir em exceção. Se o professor perceber que uma parte considerável de seus alunos não está

atingindo o nível esperado de compreensão, ele precisa entender que não são os alunos que não o entendem, mas ele próprio não se faz entender.

Para solucionar questões como esta, o professor deve retomar todo o processo com seu grupo, ignorando as notas dadas e refazendo as atividades, inclusive as de avaliação, dando oportunidade para o aluno suprir um problema que nem era seu, mas relativo à competência profissional do professor. Essa revisão de conteúdos com todos os alunos é o que usualmente se denomina recuperação paralela.

Felizmente temos obtido níveis baixos de retenção e estas, quando existem, estão bastante fundamentadas, não deixando dúvidas ao aluno e às suas famílias. E as aprovações não têm se constituído benevolência com o aluno. Em nenhum momento sentimos o grupo pressionado por outros para fazer opções. Cabe aqui uma ressalva em relação ao posicionamento adotado pela direção da escola. Nos últimos oito anos ela se manifestou em relação às decisões tomadas pelos professores e equipe de apoio pedagógico. E mesmo essa equipe quando se coloca, o faz ou para fornecer elementos fundamentais para os professores subsidiarem uma decisão final ou para consultar os mesmos professores buscando elementos que expliquem às pessoas ligadas à escola sobre o resultado do processo decisório.

Em casos de impasses no Conselho de final de ano quando o aluno, após ter se submetido aos estudos de recuperação não obtem nota suficiente para aprovação, temos visto o grupo bastante unido para trocar idéias e chegar ao melhor resultado. Mesmo o professor da disciplina em questão, sem exceção, costuma se destituir do poder de sua disciplina e aceitar a opinião do grupo. Esses processos decisórios têm sido bastante interessantes no setor pela qualidade das discussões e do posicionamento dos profissionais em questão. Na verdade a situação atual é resultado de muitos anos de trabalho, da estabilidade do grupo, e da confiança mútua existente. Conseqüência

desse procedimento é a confiança que as famílias e os próprios alunos têm demonstrado nas decisões finais adotadas pelo grupo de educadores do setor. Raríssimos são os casos (um nos últimos seis anos) em que se contestou por parte da família do aluno um procedimento de retenção de aluno adotado pelo setor. Evidentemente os pais dos alunos retidos comparecem à escola para terem suas dúvidas esclarecidas. Independentemente do comparecimento da família, todas são convocadas pela equipe de apoio pedagógico a comparecerem à escola para tomarem conhecimento da decisão final. E para que esse momento seja de constatação de uma situação até certo modo prevista, procura-se garantir que as famílias tenham sido desde o início do ano atendidas para poderem auxiliar seus filhos naquilo que esteja ao seu alcance. Os pais sempre procuram esclarecimentos dos procedimentos finais que acarretaram a retenção de seus filhos, mas nunca contestando ou surpresos com o resultado. É de se compreender que o momento é bastante delicado para os pais porque estão “em defesa” de seus filhos assim, algumas vezes, a conversa é longa e detalhada.

No seu transcorrer é que os pais começam a perceber que muitas vezes “defender o filho” é entender sua impossibilidade de continuar na série seguinte. Assim, não existe registro de nenhum caso em que a família tenha deixado a escola insatisfeita com a forma adotada no final do ano. Costumeiramente os alunos retidos permanecem na escola. Há casos em que o próprio aluno, na presença de seus pais, declara não ter feito o suficiente para frequentar a série seguinte. Por essa razão a escola precisa estar sempre munida de anotações e registros do que ocorreu ao longo do ano em seu interior a respeito de todo o grupo e a respeito de cada aluno. Os registros auxiliam não no sentido de confirmar os insucessos do aluno mas de obter informações para auxiliá-lo no ano seguinte. Ano este em que ele necessitará muito do apoio da escola e de sua família para, motivando-se, ter sua auto-estima equilibrada.

O sistema de notas adotado na escola está ligado aos objetivos que os alunos conseguem atingir nas várias atividades realizadas. São quatro menções representadas por A,B,C ou D. No caso do aluno ter atingido todos os objetivos ele terá uma menção A. Quando ele atinge os objetivos essenciais sua menção será B. No caso de não ter atingido os objetivos essenciais sua menção será C. E, por último quando o aluno não atingiu nenhum objetivo, ele terá menção D. Procura-se através de constantes debates e conversas entre os professores com a coordenação pedagógica e a coordenação de área, lembrar a importância de não se fazer correspondência com números como se observa em várias outras escolas. Consideramos o processo perigoso pois não dá liberdade ao professor de priorizar certos conteúdos e atividades assimiladas pelos seus alunos. Para que o método tenha êxito é muito importante que todos os professores esclareçam os alunos sobre os objetivos que terão para atingir na atividade proposta. Caso contrário o aluno corre o risco de não entender o porquê de uma determinada menção. Muitos professores tem o hábito de entregar por escrito aos alunos antes do início da atividade um roteiro que explique possíveis dúvidas. Conseqüentemente quando o aluno vai realizar um trabalho em grupo ou uma prova individual ele tem previamente em mãos os objetivos que necessitará atingir para obter as respectivas menções (anexo 15). O resultado dessa prática tem se mostrado bastante positivo porque os alunos, quando recebem a atividade realizada com a menção atribuída pelo professor, não manifestam muitas dúvidas e o processo é declaradamente mais “transparente” para todos. No caso de persistir alguma dúvida, mesmo após tal procedimento, o aluno tem absoluta liberdade para questionar o professor e os colegas ou mesmo pedir auxílio à coordenação. Esta se dirige ao professor e, juntamente com o aluno decidem pelo melhor encaminhamento.

RECUPERAÇÃO

A recuperação se constitui em um dos mais polêmicos assuntos na estrutura educacional da atualidade. Sem dúvida a recuperação legal que é imposta hoje às escolas e que se realiza no final do ano durante uma ou duas semanas é um engodo dos mais vergonhosos a que estamos submetidos.

O processo nada representa, nem o professor consegue mostrar ao aluno em tão curto espaço de tempo o que ele pode, nem os alunos conseguem mostrar aos professores que são capazes. Na verdade se resume a escassos encontros em que uma ou duas provas são feitas e o aluno, se tiver “sorte”, acerta o que foi pedido pelo professor e é aprovado. Acreditamos que a chamada recuperação é um processo que deve durar todo o ano letivo, sendo gradativamente feita pelo professor toda vez que este, voltando-se para o grupo, sentir que algum conteúdo não foi atingido, repetindo-o para esclarecer a todos.

O professor atribuirá ou não uma nova nota ao aluno mas isso é o que menos conta já que o aluno terá novas chances para superar sua dificuldade em vários momentos inclusive conversando com o professor durante a aula. É certo que o que é do aluno não lhe deve ser extraído e ninguém tira nem inventa uma nota para ele. Pensando assim, a nota em si poderá ser alterada em qualquer fase desde que ela reflita o conhecimento adquirido pelo aluno num processo paralelo de recuperação.

Este é o procedimento atual da escola diante dos estudos de recuperação: que ela seja, sobretudo, contínua, desenvolvendo-se ao longo de todo o ano letivo. Para tanto adotou-se conjuntamente uma série de medidas para auxiliar tanto alunos quanto

professores. Deles iremos falar em seguida.

Alguns procedimentos adotados no passado merecem uma rápida análise pois tiveram aspectos tanto positivos quanto negativos para toda a escola. Inicialmente, muitos questionamentos foram levantados acerca da validade das propostas existentes. Em seguida, algumas delas foram analisadas pelo grupo. Observou-se que as escolas, de modo geral, pouco fazem para auxiliar o aluno que “não consegue” restringindo-se a acompanhar aquele aluno “que sempre vai bem”. A partir dessa reflexão teve início um trabalho de recuperação paralela dentro da própria escola em períodos alternados aos de aula e com o próprio professor que ministrava o curso.

O objetivo do trabalho paralelo era o de auxiliar o aluno que, apesar de seus esforços, não tinha conseguido aprender comprometendo a continuidade de seu próprio trabalho e do professor. O processo independia da nota que o aluno tivesse obtido podendo ou não, a critério do professor e do aluno, ser alterado. Havia casos inclusive em que o professor indicava ao aluno que comparecesse às aulas mesmo tendo conseguido uma média de “aprovação”.

Eram os casos em que o aluno não obtendo em alguns itens nota favorável teria aprovação com a “soma” das menções obtidas em diferentes trabalhos. O professor então fazia um atendimento explicando ao aluno e a sua família os critérios adotados por ele, baseados nos resultados obtidos pelo aluno, para a indicação das aulas de recuperação. Importante acrescentar que a família tinha autonomia para aceitar ou não o aconselhamento feito pelo professor.

No princípio observamos que essa estratégia de auxílio caminhava muito bem. O próprio professor indicava os alunos que necessitavam de acompanhamento sendo possível também para o próprio aluno ou sua família requisitá-lo. Porém, com o passar

do tempo fomos observando junto com os professores um aspecto extremamente negativo no processo que inclusive motivou seu término. Justamente os alunos que mais necessitavam estar atentos em sala de aula e acompanhar em casa o conteúdo ministrado, deixavam de estudar ou mesmo prestar atenção nas aulas porque sabiam que no final poderiam recorrer ao curso paralelo de recuperação. Disso resultou um certo desinteresse por parte dos alunos gerando prejuízos para todos, inclusive dando início a um tipo de indisciplina chamada de “depois eu acudo”. Conseqüentemente, surgiu também um desinteresse por parte dos professores pois, além de se sentirem impotentes diante da atitude dos alunos, não tinham mais que se empenhar só para alguns. Estes iriam retornar mais tarde em outro período para retomar o conteúdo não apreendido em sala de aula.

Por outro lado, observando muitas escolas que adotaram o mesmo esquema notava-se uma certa necessidade do professor “deixar” alunos de recuperação ou para aumentar seus ganhos ou para não ter que interromper sua aula explicando para poucos alunos o que não entenderam. E antes mesmo que isso fosse observado na escola, encerrou-se esse tipo de recuperação.

Atualmente, o auxílio para recuperar o aluno é fornecido pela escola ao longo do ano com o acompanhamento do professor e dos demais membros da equipe de apoio pedagógico. Em relação a professores particulares a escola tem como princípio evitar quase que completamente a indicação deles. Consideramos que a responsabilidade de ensinar é sobretudo, da escola. Portanto, indicar professores particulares para alunos que não conseguem tirar notas, é cômodo para não dizer, inadequado.

Apesar das famílias procurarem, na escola, indicações de nomes para ministrarem aulas fora do horário e com isso auxiliarem seus filhos, temos procurado esclarecer a função de cada um nesse processo de ensino-aprendizagem. Alunos, professores

e pais são responsáveis e cada um a seu modo deve assumir sua tarefa, desempenhando-a bem.

Ao professor cabe investigar, através de seus alunos, o que o grupo não atingiu, cabe ter um planejamento de trabalho que utilize adequadamente estratégias de ensino obtendo assim êxito no seu trabalho, cabe perceber que as notas nada mais são que os sinais de seu próprio fazer pedagógico, e mais, cabe a ele ter discernimento suficiente para, retomando um conteúdo mal abordado, voltar atrás, recuperando seus alunos para que esses sejam, no mínimo, conhecedores de um conteúdo indispensável para prosseguirem seus estudos.

Aos pais cabe a função de oferecer as condições necessárias aos filhos não com visitas de última hora à escola, exigindo dela um “milagre” que não se pode efetivar ou somente pagando com um carnê e achando que com ele garantem uma aprovação automática, mas procurando participar do processo de aprendizagem, estando presentes na vida de seus filhos e da escola.

Aos alunos, cabe a tarefa de procurar ajuda, quando não estão alcançando o que necessitam. Cabe exigir da escola aquilo que é de responsabilidade dela. Cabe cumprir sua parte, enquanto pessoas que buscam conhecimento. Cabe sugerir, quando se sentem capazes. Se cada uma das partes cumprir o proposto certamente nem a escola, nem os pais e nem os alunos precisam se utilizar de pessoas fora do ambiente escolar para alcançarem seus objetivos.

Plano de Estudo e Convívio: Cabe aqui relatar parte do trabalho desenvolvido pelo Serviço de Orientação Educacional da escola denominado de Plano de Estudo e Convívio. Tal plano consiste em um tipo de acompanhamento centrado no aluno com o objetivo de despertar sua responsabilidade para assumir algumas tarefas

que só cabem a ele. O trabalho se dá no período de aulas normais e começa por orientar o estudante quanto à organização básica de seu material. Passa pela observação de suas matérias e de como ele registra seus compromissos escolares. A partir daí, com o material de estudo organizado, tem início uma nova fase que é a de organização na própria casa, ou seja observam-se os horários destinados para estudos diários, a colaboração que o estudante recebe de seus familiares, o local para estudo, o ambiente físico etc. Se nessa etapa for observada alguma anormalidade que comprometa ao menos em parte, o desenvolvimento do aluno, a família é comunicada e é pedida sua colaboração. Muitas vezes, somente nessas duas fases de trabalho, quando sua rotina é alterada, pode-se observar grande melhora na postura e segurança do aluno. Ele consegue recuperar sua auto-estima, porque entende o processo, percebe o que não estava funcionando bem e se sente capaz de alterar suas atitudes. Os resultados são maiores se o aluno perceber conseqüências imediatas como a facilidade para realizar trabalhos tanto individuais como em grupos.

Como nessa fase o estudante prefere trabalhar junto com os colegas, a colaboração da escola, em casos de trabalhos no período de aulas, ou da família, nos casos de trabalhos realizados fora da escola, atuando como facilitadoras, é fundamental. Esta mudança organizacional no cotidiano do aluno, é quase sempre acompanhada de uma melhora no seu desempenho dentro do ambiente escolar, ele naturalmente, também passa a obter melhores notas. Os dois elementos juntos acabam funcionando como motivadores para que o aluno dê continuidade à sua nova prática.

Nenhum estudante gosta de ser mal sucedido na escola e todos estão lá para obterem êxito, mas quando isso não é possível, o aluno tenta chamar a atenção com atitudes inadequadas de indisciplina, pois só assim será notado pelo grupo.

Talvez estas sejam constatações óbvias que pode ajudar professores a entender algumas posturas de seus alunos e auxiliá-los para se modificarem.

Nos casos não resolvidos até essa etapa, a que se segue inclui ajuda para aprender a estudar. Embora pareça óbvio que o aluno saiba fazê-lo, a experiência tem demonstrado que, muitas vezes, o aluno tem a intenção de estudar, mas não sabe como. O trabalho passa a ser, então, o de observar, junto com o aluno, o que o professor está requisitando.

Outra forma de auxiliar é apontar as diferentes formas de estudo existentes, ou seja, qual a diferença entre fazer uma tarefa escolar diária, estudar para uma prova, ou somente estudar, independentemente do pedido do professor, visto que teve aulas e atividades naquele dia.

Em seguida, o aluno pode observar, se desejar, sua ficha de registros. Trata-se de uma ficha feita diariamente pela escola onde se transcreve qualquer atividade de grupo ou individual. O objetivo do acesso a esse material por parte do aluno é que ele possa verificar seu desempenho escolar e pessoal, inclusive comparando-o ao anterior.

É possível também, a critério do aluno, uma verificação de notas obtidas durante o processo. No caso, a Orientadora Educacional da escola faz contato com os professores e sempre que isso ocorrer o aluno é atendido para orientação. No caso de manifestações pessoais também é adotado o mesmo procedimento. Caso um aluno tímido ou isolado do grupo manifeste desagrado com sua própria situação, algumas atitudes são combinadas entre ele e outras pessoas em quem ele confie passando a ser sistematicamente atendido. Tão logo apareçam os primeiros sinais de alteração em sua convivência com o grupo, novas linhas de conduta são traçadas sempre respeitando a vontade do aluno. Dessa forma os trabalhos de auxílio e

recuperação paralela aos alunos parecem mais efetivos pois tanto sua vida acadêmica quanto algumas questões pessoais inerentes à idade são socorridas dentro da escola de forma contínua e coletiva.

Algumas vezes, mesmo adotando procedimentos dessa natureza, encontram-se casos que fogem do alcance da escola. Como não se trata de escola para alunos especiais, sempre que percebemos especificidades, procuramos encaminhá-las a especialistas que possam, junto à escola, orientar a melhor forma de ação que resulta em sucesso para o aluno.

Trata-se de alguns casos patológicos, neurológicos e de tratamento específico. Alguns deles, foram detectados pela própria escola, geralmente via professor, e têm caminhado satisfatoriamente. São poucos, mas mesmo assim a experiência tem demonstrado que requerem, para alcançar sucesso, contato permanente do especialista com a escola.

A troca de informações se mostra valiosa e possibilita maiores chances de sucesso no tratamento. Também a postura da família em tais situações é determinante. Aceitar a hipótese levantada pela escola, procurar um especialista que a confirme ou não, deixar transparente o diagnóstico, manter contato permanente, servir de ponte entre o especialista e a escola, proceder de acordo com as orientações de ambos, são atitudes fundamentais para se garantir bons resultados para o tratamento. Por sua vez, a escola deve se precaver para não cometer o erro comum de achar que todo aluno que foge às regras de conduta deve ser encaminhado para um especialista. Como existem no mercado muitas clínicas especializadas em tratamento específicos para tais “anormalidades” e diferentes tipos de especialistas para tratá-las, pode ocorrer da escola deixar de resolver um problema simples que ela mesmo teria competência para fazer. Entretanto pelas facilidades externas, ela se abstém dessa tarefa não

assumindo sua responsabilidade e deixando de cumprir o que na maioria das vezes é de sua esfera e competência. É comum esse tipo de conduta com alunos considerados indisciplinados pois como eles “dão trabalho”, fica mais cômodo para a instituição o encaminhamento do que a procura de soluções internas para a questão.

3.3. Ações didático-pedagógicas a nível da organização dos alunos

3.3.1 . A organização dos alunos

Representantes de Classe: Já nos perguntamos inúmeras vezes qual a função de um representante de classe. Essa preocupação existe porque não se pode desejar que, ao longo de um ano letivo, um aluno assumira responsabilidades que sejam da escola e de seu corpo de funcionários, nem que ele faça trabalhos de forma a ter sua mão-de-obra explorada para facilitar tarefas de competência da escola. É importante evitar que o aluno seja visto pelo grupo como o dedo duro dos demais ou que sirva para resolver problemas que a Coordenação Pedagógica ou a Orientação Educacional se recusam a solucionar. Por outro lado, percebemos que o aluno ao ser escolhido pelos colegas, o foi por inspirar confiança nos demais, para representá-los perante a escola.

A preocupação em situarmos o aluno em sua real função, está presente para não invertermos a ordem e acharmos que seu papel seja o de “defender” sua escola frente aos colegas.

Os alunos por sua vez sempre manifestam a opinião de que o representante de

classe não poderia deixar de existir, de que ele é o facilitador do processo, é a ponte entre a equipe de professores e os alunos. O fato deles votarem no professor orientador de classe também fortalece esse argumento. Dessa forma, no início do ano, costuma se desenvolver um trabalho sobre a importância de se escolher adequadamente alguém para representá-los em todos os níveis. Trabalha-se a importância do voto e a responsabilidade de reflexão sobre a democracia, ou seja, aceitar o aluno “vencedor” diante dos “perdedores”.

Após a introdução teórica, os alunos se candidatam livremente e apresentam uma espécie de proposta de trabalho tendo cada candidato a preocupação de mostrar como poderá melhor representar o grupo diante da equipe de apoio pedagógico e não como representar a equipe diante dos colegas de classe. Essa tarefa é de quem trabalha com eles. A seguir têm um mês para observarem e perceberem qual dos colegas tem as melhores condições para representá-los. A eleição é feita em seguida e na própria classe. O resultado é imediato. Os representantes são apresentados a todos da escola num Bom-Dia, momento sobre o qual nos deteremos adiante e depois fazem uma reunião com a equipe de funcionários e de apoio pedagógico para esclarecerem dúvidas e para traçarem procedimentos básicos para iniciar o trabalho. Daí por diante eles se fazem presentes intensamente durante todo o ano letivo. São vistos em diversos momentos e quando se percebe que algum está se desviando de sua função básica este é chamado pelo professor orientador, pela Coordenação Pedagógica, pela Orientadora Educacional ou pelos próprios colegas de classe.

Quando, por algum motivo, o representante de classe sentir que não poderá continuar com o cargo pode pedir demissão e imediatamente o vice ou o suplente assumirá. E, no caso dos demais colegas da classe acharem que o aluno escolhido em pleito no início do ano, não pode representá-los mais, eles exporão os motivos a

Orientadora Educacional e decidirão junto ao representante se o mesmo deixará o cargo. No caso de renúncia, o vice assumirá. A partir daí ele passa a exercer as funções de seu colega informando e consultando a classe a respeito dos próximos eventos e verificando se a mesma deseja participar deles. O representante participa também como mesário em eleições, leva reivindicações para professores acerca de tipos de aulas, provas, desejo de fazerem uma viagem etc.

Fica claro, entretanto, que pelo fato de o aluno representante desempenhar essa função não há qualquer impedimento para outro aluno da classe ou um grupo de alunos se dirigir diretamente às pessoas da escola. O representante não é de forma alguma a única via de acesso de alunos ao corpo docente e nem é para o corpo docente a única via para estar com os alunos. Muitas atividades são facilitadas com tal função tornando-se mais simples e mais leves para os alunos. A experiência tem sido rica como, aliás, todas aquelas que abrem espaço para o aluno fazer escolhas.

Comissões de Alunos: Existem ocasiões em que os próprios alunos sentem necessidade de outra forma de representação além da representação de classe. Por conta dessa necessidade teve início também uma outra forma de representação que não invalida a anterior, mas convive com ela. Os alunos se reúnem em comissões para fazerem contato com a escola. O procedimento é bastante parecido com o de representantes de classe. São grupos eleitos somente para aquele momento e podem destituir-se assim que a classe ou as classes considerarem o episódio encerrado.

As representações são escolhidas pelos demais colegas que encaminham em grupo as reivindicações a quem possa atendê-las. Geralmente o representante de classe por ser alguém de confiança dos colegas costuma fazer parte desse grupo e até o lidera, quando não o convoca. Essa comissão é atendida e ela ou a própria pessoa envolvida (diretor, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, funcionário ou professor) se dirige

a todos para comunicar as etapas alcançadas. A experiência mostrou que esse procedimento é tão rico quanto os demais apesar de um pouco mais trabalhoso e demorado por envolver um número maior de pessoas.

Projeto coletivo exige trabalho coletivo e isso justifica qualquer “trabalho” a mais.

Tratamento dado às Reivindicações dos Alunos: Ao tratarmos a participação dos alunos como representantes de classe e em comissões de reivindicações não permanentes já esclarecemos, de certa forma, o tratamento e o encaminhamento que a escola faz em relação às suas reivindicações. Primeiramente procuramos esclarecer aos alunos que as reivindicações feitas por eles nunca serão consideradas absurdas, daí a responsabilidade de não se brincar com esse processo democrático e livre. Em segundo lugar, a escola procurará ser a mais justa possível ao tentar solucionar a questão e eles precisam confiar em nosso trabalho colocando-se livremente para comentar e defender suas idéias. Por fim, a escola não pode partir da premissa de que sempre está certa ou então achará que nada tem a aprender e aprimorar, coisa absurda em educação. E, ainda, a escola sempre terá o que aprender com o aluno e isto tanto é verdade que quase todas as mudanças feitas ultimamente vêm da reivindicação dos alunos.

Se o aluno acreditar nessas premissas que devem ser sobretudo muito verdadeiras, teremos alunos se vendo como elementos condutores do processo educativo junto com o corpo docente.

Assim fica mais fácil e gratificante colocar idéias em prática. Evidentemente constatamos alguns abusos, por parte de alguns alunos que não conseguem encaminhar bem suas propostas, mas este também é um aprendizado conjunto. Quando isto

acontece, percebemos que não estamos sendo bem sucedidos em nosso trabalho de conscientização. E o aluno, não obtendo sucesso, percebe que precisará investir mais em si enquanto pessoa para participar da democracia com a qual ele sonha. É preciso que tanto alunos quanto escola saibam que nem sempre as decisões finais tomadas agradarão a todos. Isso também faz parte do processo educacional. Porém se o processo for claro, honesto e rápido (o aluno é imediatista por natureza e, nessa idade, não se pode demorar muito para se dar respostas e decidir) os resultados tendem a ser positivos.

3.3.2. Eventos que facilitam a integração

Sempre que realizamos eventos maiores, procuramos dar a estes um caráter formativo e coletivo. Dessa forma os eventos requerem a participação do aluno mesmo que seja somente com opiniões críticas. Sabemos que muitas vezes a abertura simples para a participação do aluno representa um avanço ainda que relativo, mas para ele pode significar o início de um processo participativo intenso. Esses eventos procuram a cada ano deixar o aluno se sentir responsável pelo seu êxito. Por exemplo, não costumamos mais determinar horários de entrada ou saída da escola e sim deixar livre para os alunos decidirem sobre sua permanência ou não. Pudemos notar com essa prática uma acentuada diminuição de evasão por parte dos alunos. Antes nós ficávamos a maior parte do tempo fazendo um trabalho de convencimento para o aluno estar dentro da escola, não “fugir” pelos muros e portões.

A mudança do princípio tem nos deixado cada vez mais certos de que a partir do

momento em que o aluno ficou livre para decidir sobre sua permanência ou não na escola aliado a melhora da qualidade das atividades no evento (entendendo melhora como a inclusão de decisões sugeridas pelos mesmos) houve significativa permanência deles no interior da escola. Ocorre hoje o processo inverso no qual nos vemos pedindo para os grupos deixarem a escola porque o tempo já terminou e a escola precisa encerrar suas atividades para ser fechada.

Atendimento ao Pátio: Sempre que o professor necessita conversar sobre uma atitude inadequada do aluno ele deve fazê-lo separadamente. E o professor dispõe de alguns ambientes favoráveis à este tipo de conversa. Não é raro o professor atender o aluno no pátio. Os professores ficam com o grupo de alunos nos intervalos e tanto conversam entre eles professores quanto com os alunos. São momentos muito preciosos já que o professor pode ter um contato mais informal com o aluno; pode observá-lo em momentos de prática esportiva; pode ter com ele um “bate-papo” e descontraidamente resolver aqueles impasses que junto aos demais colegas, na sala de aula, são de difícil solução.

A permanência do professor no pátio não é uma prática obrigatória, ficando a cargo do mesmo ocupar ou não aquele espaço. Entretanto, no ato de sua contratação esse princípio adotado pela escola, é registrado.

É possível observar que em momentos de maior trabalho (época de entrega de notas, correção de exercícios, trabalhos e provas, preparação de eventos ou saídas da escola) o número de professores fora da sala de aula é menor. Também em momentos especiais como tensão, cansaço e doença, alguns se isolam um pouco mais. Nessas ocasiões a postura da direção e da equipe de apoio pedagógico deve ser de respeito e compreensão. Não se costuma interferir na escolha individual do professor.

No entanto se observa que em momentos mais descontraídos, o número de professores no pátio é bastante expressivo. São os instantes mais gostosos de relacionamento professor/aluno e por causa da prática de esportes na escola, pode-se observar alunos e professores jogando basquete e pingue-pongue (os preferidos dos professores). Tal prática gerou alguns contatos entre alunos e professores que puderam resolver alguns impasses difíceis de se solucionar dentro da sala de aula.

Sábados Esportivos: Outra prática que tem aproximado alunos e professores são os chamados “sábados esportivos”. Como a escola dispõe de grande espaço físico, são organizados por funcionários atividades esportivas como campeonatos, gincanas, e outros encontros envolvendo o grupo. Alguns professores (principalmente do sexo masculino) costumam participar o que possibilita uma boa oportunidade de relacionamento. Interessante perceber o quanto esse espaço é preservado e respeitado pelos alunos. Para eles são momentos de lazer preciosos dos quais não abrem mão com facilidade. Até para diminuir o som, quando está se realizando alguma reunião, percebe-se que os alunos não exigem mas esperam de nós uma explicação sobre o motivo daquele procedimento. É como se estivéssemos “invadindo” um espaço conquistado por eles. Percebe-se também uma reação quando por algum motivo especial é necessário suspender um sábado esportivo. Os alunos protestam veementemente. É preciso que o motivo apresentado seja bastante forte para que eles aceitem sem contestações. Na época de fortes chuvas, quando os campos e quadras não podem ser utilizados é preciso fazer-se um trabalho ao longo da semana acerca da importância da conservação da grama, manutenção das quadras para que eles não compareçam para os encontros costumeiros. Ainda assim, os alunos acabam frequentando a escola nesse dia para jogos de damas, patins na quadra coberta etc. Por esse motivos é que raramente (um ou no máximo dois sábados no ano) se suspende

a atividade esportiva.

“Bom -Dia”: Este é um momento no início de todas as manhãs em que o professor fala com seus alunos. Pode acontecer dentro da sala de aula só com os alunos daquela classe, por série no pátio ou envolver a todos, dependendo da pauta do dia e do pedido das pessoas.

Na ocasião o professor pode se dirigir aos alunos falando sobre um assunto do momento, pode se reportar a algo de seu interesse específico, ou pode fazer uma oração. Cabe ressaltar aqui que mesmo sendo uma escola católica não há obrigatoriedade dessa prática havendo opções que às vezes dividem a opinião do grupo de professores.

Muitas conversas que amarram a temática central (sobre isso falaremos mais adiante) são colocadas nos Bons-Dias. Por exemplo, em um ano específico a temática central no setor foram as eleições gerais. Em muitos momentos a divulgação dos painéis elaborados pelos alunos sobre o assunto foi feita e comentada pelos professores, pela equipe de apoio pedagógico e pelos próprios alunos participantes.

Ainda que o Bom-Dia não tenha por objetivo em nenhum momento dar broncas no grupo, porque esse é um momento de se propiciar ao aluno calma e reflexão, em algumas ocasiões são feitas avaliações coletivas de nossos atos. Por exemplo, porque estamos com tanta dificuldade de conseguir fazer uma coleta seletiva de lixo rigorosa no setor? Por que não estamos nos envolvendo com isso? Em tais casos mostramos como nossa ação pode impedir o êxito de um mini-projeto como acima citado. Percebe-se que os alunos menores se manifestam publicamente dando sua opinião, enquanto os alunos das séries mais avançadas, salvo exceção, se mantêm calados e nos procuram invariavelmente no mesmo dia para sugerirem individualmente ou em

pequenos grupos saídas para as questões levantadas. Essa é uma característica da faixa etária com que nós, ao longo dos anos, aprendemos a conviver.

Outras vezes, ainda, o Bom-Dia é usado para se comemorar alguma data. Ainda que os professores optassem já há alguns anos por extinguir completamente as comemorações cívicas que não passavam de atos ufanistas e medíocres acerca de nossa história, utilizamos esses momentos para falar com os alunos sobre como nossa ação pode determinar uma consciência política. Procuramos mostrar um lado pouco comentado de alguns momentos como a Independência do Brasil e sua causa; a quem interessava a morte dos indígenas (a abordagem inclui a inacreditável ação de extermínio praticado pela igreja católica) ou como olhar ao nosso lado e encontrar uma árvore de pau-brasil e uma seringueira que fazem sombra exatamente no local em que nos reunimos a cada manhã e assim comemorar o dia da árvore. Houve um trabalho interessante, feito pelos alunos, de levantamento das várias espécies existentes na escola e de coleta das sementes para, plantando, preservar as futuras gerações. A idéia surgiu durante um Bom-Dia quando se falava de preservação da natureza e a da possibilidade de agirmos efetivamente nisso.

Os encontros são infinitamente preciosos e procuramos não manifestar aí opiniões que sugiram posições particulares ou morais, porém existem valores universais que precisam ser colocados a eles, inclusive para serem avaliados e podermos ouvir suas opiniões. Percebemos, no entanto, que em alguns momentos os alunos se manifestam, mas na maioria das vezes se acanham. Isso acontece proporcionalmente ao número de alunos no pátio ou seja quanto mais alunos reunidos (chegamos a 500 pessoas) menor o número deles que participa falando. Para solucionar o problema procuramos lançar alguma questão quando sentimos que o assunto é de interesse da maioria e o professor irá tratar desse debate imediatamente após o término do Bom-Dia, quando voltar

à sala de aula. Posteriormente o próprio professor nos traz o resultado oralmente ou por escrito.

Pode ocorrer do próprio professor encaminhar uma representação de alunos para colocarem a opinião da classe frente ao que foi sugerido. Por isso é muito importante que os assuntos sejam de interesse do grupo, sejam atuais, tenham como princípio acrescentar uma reflexão para os alunos e não se constituam de recados ou em desabafos particulares. Sempre que as falas envolvam questões políticas é preciso se evitar ao máximo posicionamentos partidários (sobre isso falaremos logo adiante).

Escola Aberta: É o maior evento do ano em termos de número de pessoas envolvidas e o mais “trabalhoso” dado sua complexidade. Trata-se de um momento em que a escola se abre aos pais e visitantes da comunidade para mostrar uma parcela do trabalho que se realiza no interior da escola. São apresentados trabalhos em todas as disciplinas (necessariamente) e sempre o aluno escolhe (e não o professor) sua área de maior interesse para atuar.

Temos observado que normalmente o aluno escolhe a disciplina em que teve melhor desempenho ao longo do ano. Cabe ressaltar que todos os trabalhos apresentados nesse dia não são realizados para o evento mas são trabalhos necessariamente vinculados ao conteúdo visto naquele ou nos anos anteriores. O aluno pode, se desejar, guardar o produto de seu trabalho durante o ano em casa ou na escola (quando temos lugar) e apresentá-lo no dia do evento. Pode, também, acrescentar algo novo ao já feito, para enriquecer o objeto a ser apresentado, porém não pode apresentar algo que não seja produto do seu trabalho, que não tenha sua participação, sua execução ou planejamento. Como por exemplo algo que sua família tenha desejado trazer para a escola, ou que tenha sido preparado fora do conteúdo das matérias. O procedimento foi adotado já há alguns anos por reivindicação dos próprios alunos apoiada pelos

professores.

Antigamente apareciam trabalhos que não eram feitos pelo aluno ou que eram feitos por ele mas sem vínculo com o conteúdo e nada significavam para o coletivo escolar. É evidente que as conseqüências dessa prática logo apareciam.

Semana de Cultura, Esporte e Lazer: É também um evento que ocorre na escola, geralmente no primeiro semestre para se lançar sementes e interesses dos alunos para assuntos diversos. Esse evento mostra, também, como é próprio dessa faixa etária o interesse pelos esportes. Todos se inscrevem em alguma modalidade. Já foi dito aqui da disponibilidade da escola em termos de espaço físico, facilitando a diversificação dos esportes e o envolvimento de todo o grupo simultaneamente, o que torna os alunos ocupados todo tempo. No aspecto de lazer se trabalha a importância da saúde mental para o equilíbrio e a manutenção da qualidade de vida das pessoas.

Algumas palestras acontecem abordando as distorções da doutrina capitalista fazendo o homem imaginar que somente o trabalho útil o glorifica. É o momento de transmitir valores de convivência, respeito mútuo, competição esportiva e convívio em grupo. Por exemplo são tratadas questões como: Como eu saberei perder um jogo? Quem é meu adversário? Quem são os adversários que enfrentaremos na vida? Eles têm a mesma natureza do amigo da escola? Como se encara uma vitória? O que são as disputas cotidianas e as esportivas? Como são as brigas esportivas? Como manifesto meu descontentamento com a derrota? E como manifesto meu contentamento com a vitória? Como me posiciono contestando uma arbitrariedade? Como me posiciono frente à decisão do juiz em uma competição? Até onde tenho que aceitar e onde tenho que me rebelar? O que é uma rebelião? Através da busca de respostas a tais questões é que o evento toma corpo e se desenvolve. É interessante observar que os alunos, quando realizam a avaliação do mesmo evento, sempre colocam o que aprenderam

em relação às reflexões acima.

A parte cultural é tratada pelas diferentes disciplinas e, a critério do professor e dos alunos, realizam atividades como maratonas ou gincanas. Nelas, os conteúdos são descontraidamente questionados e as perguntas feitas para equipes contam pontos que se somarão no final do evento. Os alunos escolhem a forma de participação: teatros, jograis, mímica ou danças.

Também acontecem nessa semana algumas apresentações de grupos profissionais externos à escola para que os alunos que se interessem pela profissionalização relacionada às artes (dança, canto, teatro etc), possam ter contato mais direto com diferentes formas de expressão. Além disso é o momento para grupos de teatro da própria escola (existe um curso específico no setor, ministrado por professores dessa fase, em horário oposto ao de aula) se apresentarem para todos os demais colegas, professores, funcionários e famílias.

Para esse evento os alunos são divididos por equipes em toda a escola e dela participam até o seu término. A equipe de um setor apoiará a outra torcendo por ela independentemente da faixa etária dos seus elementos.

A atividade gera uma movimentação bastante grande entre alunos e professores inclusive porque estes também participam das competições. Na ocasião fica clara a questão levantada acima sobre a permanência do alunos na escola apesar de estarem liberados para saírem dela. Enquanto se proibia a saída do aluno, ele desejava não vir à escola ou ir embora mais cedo, “fugindo”. A partir da liberação da presença e dos horários, percebeu-se que eles comparecem em massa diariamente na escola e não saem dela antes do término total das atividades do período.

Colocar os alunos em movimento, alterar sua rotina anual, envolver professores,

funcionários e equipe de apoio pedagógico têm sido características que agradam e enriquecem a atividade fazendo-a ser a mais esperada pelo grupo no ano letivo.

Além desta, outras atividades ligadas a datas importantes do ano, como dia das mães, dos pais, aniversário da escola, têm acontecido de acordo com a proposta do grupo de alunos.

Algumas vezes, quando percebemos que os alunos não se envolviam com as propostas feitas, optamos por aboli-las e pudemos perceber que no evento seguinte a participação deles aumentava consideravelmente. Outra observação acerca da participação dos alunos nos eventos diz respeito ao grau de envolvimento dos mesmos. Isso depende em grande parte da forma como a escola conduz o processo de participação dos alunos no próprio evento. A possibilidade dos alunos opinarem sobre haver ou não um evento, o planejamento dele, sua execução e finalmente a avaliação do que realizaram significa uma grande motivação também para o próximo.

Evidentemente que essa seqüência processual também depende da forma como a escola requer a participação dos alunos. Se eles percebem que serão os protagonistas do evento, seu envolvimento é bem maior do que quando sua participação se restringe a dar opiniões. E manifestam desagrado até se recusando a participar quando percebem que suas idéias não serão consideradas nem colocadas em prática.

A adesão dos alunos depende, em grande parte, também, da forma e da qualidade da proposta. Se percebem distorções nos pedidos feitos para que participem, certamente não o farão. Mesmo quando o evento se realiza de acordo com suas sugestões, mas sabem de fatos que comprometerão sua performance, também se negarão a participar.

Em decorrência da postura tão característica do jovem atual que tem liberdade de opinar, percebemos que quando uma proposta vem “de cima para baixo”, os

resultados são bastante questionáveis. Os alunos gostam de participar desde que possam opinar. Eles querem ver na escola um retrato, ainda que parcial, do seu cotidiano, de suas aflições e angústias, de suas potencialidades de criar, querem enfim ver o mundo pela ótica de suas vivências e poder propor a melhor maneira de manifestar aquilo que estão sentindo.

Evidentemente, todas essas manifestações devem abordar alguns valores universais que os jovens não podem perder de vista. É preciso que participação, democracia, respeito, preservação e outros valores possam ser aprofundados de forma agradável através da escola. Para isso o professor deve ser o grande intermediador das atividades. Deve estar sempre acompanhando o grupo e nunca deixar de intervir, quando necessário.

Folclore: Apesar de ser, como em muitos lugares, um evento esteticamente interessante, tem se firmado nessa escola também como um meio de pesquisa e de levantamento de dados culturais do nosso povo. Desenvolver uma temática central é o caminho utilizado para que todas as disciplinas trabalhem coletivamente. Normalmente a temática está ligada à questão da cidadania, da identidade e da soberania nacional. Através da questão central ou tema gerador, cada área se ocupa de uma ramificação da mesma pesquisa, ligada ao conteúdo dos componentes curriculares que a compõem. As atividades de pesquisa se estendem ao longo de um bimestre e cada aluno, junto a sua equipe, se ocupa da construção de um trabalho para ser apresentado naquele período e o resultado dele será exposto, no dia determinado, para todos os colegas do setor.

A área de comunicação e expressão trabalha a questão linguística como os provérbios, os poemas e também as danças em Educação Física. Interessante que os grupos só colocam sua escolha de dança regional no próprio momento da apresentação

o que desperta certa curiosidade nos demais. A equipe explica então sua opção, a região escolhida e apresenta a dança, fala da região a que pertence e explica o motivo da escolha. Exposições, filmes, cartazes, pratos típicos e outros materiais também são apresentados pela área.

Em Ciências há uma curiosa pesquisa ligada às ervas medicinais brasileiras e o uso das plantas nas várias regiões do país. Uma exposição desse material em forma de chás, temperos e diversidade de aromas dá mobilidade à proposta da área. Por sua vez, os vários componentes curriculares da área de Estudos Sociais realizam pesquisas sobre a Reforma Agrária, a questão da posse de terras, a divisão territorial, as desigualdades sociais, as plantações latifundiárias, etc. Historicamente se recuperam dados esquecidos nos conteúdos que servirão de elo para o professor iniciar o próximo bimestre e amarrar com todos os demais componentes curriculares. A área de Matemática participa com as informações acerca da fronteira territorial e marítima além de cuidar da parte financeira das barracas que é revertida para os formandos. O que se observa é que, a cada ano, novas pesquisas se desenvolvem com metodologias diferenciadas e mais dinâmicas.

No final é realizada uma ampla avaliação junto a todas as pessoas da escola. Os resultados percebidos têm sido positivos porque os alunos manifestam certo prazer na sua realização envolvendo-se sensivelmente com o evento.

3.3.3. Recepção para ex-alunos

Ao longo dos anos fomos percebendo que os alunos desejavam retornar a sua escola para rever pessoas, prédios e, desfrutar de algumas lembranças ainda vivas em sua memória.

Pensando nisso procuramos deixar o seu acesso a escola cada vez mais

facilitado. Em nenhum momento nosso aluno tem restrita sua entrada apesar de entendermos que a portaria necessita de um certo controle até por uma questão de garantia de segurança para os demais.

Antigamente achávamos que o aluno tinha que ter dia e hora marcados para fazer uma visita à escola. Mas fomos percebendo aos poucos que ele quer visitar a escola no momento que sente vontade ou que pode estar lá. Trata-se de uma manifestação quase natural que poucas vezes pode ser pré-planejada. Por isso e para que a escola continue sendo um local que ele deseje visitar, foi preciso abrir mão das prerrogativas formais. Caso contrário, a premissa de estarmos sempre abertos para recebê-lo não ocorreria na prática. Hoje os alunos chegam, entram, visitam os professores, participam do intervalo e se quiserem do esporte e dos momentos de orientação junto aos demais. E um número considerável deles está presente também nos sábados esportivos, participando dos times ou mesmo passeando. Eles estão nos eventos oficiais da escola como formatura e festas.

Dessa forma pudemos perceber que vem aumentando a cada ano o número de ex-alunos que retornam à escola para visitá-la.

Para a própria escola também é importante esse retorno pois sinaliza o tipo e a qualidade de trabalho feito em seu interior. Temos ouvido depoimentos que enriquecem a nossa prática seja quando o ex-aluno comparece para criticar ou para elogiar o que se faz na escola.

Apesar de tudo isso, infelizmente, não existe um programa oficial de recepção aos ex-alunos como havia antigamente. No entanto, volta a existir a idéia de marcar com eles encontros que sejam momentos oportunos para que se revejam e relembrem o tempo vivido na instituição escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:

4.1. A visão dos professores

Quando nos deparamos com os dados reunidos neste estudo, percebemos que a construção de um Projeto Político Pedagógico acontece no coletivo escolar. Tanto ele transforma o trabalho pedagógico criando novos caminhos como este trabalho faz florescer o Projeto que existe na escola. São faces de um processo que se complementam.

Embora os alunos sinalizem para a escola quais os resultados do trabalho realizado nela, foi com os professores que se construiu o Projeto Político Pedagógico no setor. Por isso atualmente possuímos mais dados sobre a percepção destes do que em relação aos alunos.

Um dos objetivos do presente estudo é traduzir, ao menos em parte, a percepção que os professores tem do Projeto Político Pedagógico setorial desde o seu nascimento até os dias atuais. Essa tradução será feita pela análise dos dados, conversas informais e pela observação do cotidiano do grupo.

SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Entre os elementos que organizam o trabalho pedagógico e que foram muito importantes para a construção do Projeto Político do Setor se colocam as reuniões.

Elas são consideradas de fundamental importância também porque aprimoram o Projeto ao longo dos anos. Por isso, quando se fala em reuniões fala-se em Projeto Político Pedagógico e vice-versa.

Além disso os encontros entre os profissionais da educação dentro da escola servem para fazer “deslanchar” todas as demais atividades e o próprio planejamento do curso. Para os professores “elas articulam o grupo, fortalecem as decisões e aprimoram o próprio Projeto Político Pedagógico”.

Evidentemente existem pontos negativos apontados em relação às reuniões. Para alguns elas muitas vezes são demoradas, perdem seu objetivo inicial ou voltam a discutir pontos já decididos anteriormente.

Também é apontada como determinante da qualidade das reuniões a metodologia utilizada nelas e ainda o grau de motivação que o grupo manifesta para dela participar buscando resultados significativos.

Como cada uma das reuniões tem objetivos diferentes, os professores apontam pontos comuns e discordantes em cada uma delas. Em comum manifestam o desejo de sempre procurarem responder qual o perfil do aluno que desejam formar e se esse desejo atende às necessidades de transformação da sociedade atual. Ter em vista que a escola não pode isoladamente mudar a sociedade, mas pode contribuir não se submetendo ou mesmo resistindo a certas mudanças que se impõem, é uma prerrogativa da escola atual que se pretenda transformadora.

Entretanto discordam, quase sempre, quanto ao tempo dispendido para se traçar as estratégias para atingir aqueles objetivos. Enquanto para uns o tempo médio para tal deve ser de no máximo 40 minutos, outros consideram que em menos de duas horas não se pode efetivar aquelas estratégias se elas se pretendem coletivas.

Outro sintoma manifestado em comum nas reuniões diz respeito ao medo inicial das inovações. Mesmo tendo o apoio da área e certa liberdade para decidirem individualmente questões de estratégias de aprendizagem, alguns professores manifestam insegurança para se lançar em novos projetos.

Como isso foi sentido em várias ocasiões, alguns passos vão sendo dados para que o professor se sinta primeiramente motivado para querer fazer e depois seguro para efetivar mudanças necessárias dentro de seu componente curricular.

Em relação às reuniões de pais, os professores manifestam a importância de adotarem atitudes coletivas, quando do atendimento aos mesmos (saber com antecedência o que falar para eles), de forma que possam sugerir, com alguns critérios adotados anteriormente em grupo, algumas atitudes que resultem positivamente no acompanhamento deles aos filhos.

Alguns resultados das entrevistas mostram também que os professores muitas vezes se sentem debilitados frente ao poder demonstrado pelos pais sobre eles. E colocam algum ressentimento sobre a forma adotada por alguns pais no trato direto quando o atendimento é sugerido pelos próprios professores. Por isso mesmo ressaltam a importância da posição adotada pela equipe técnica apoiando-os na maioria das vezes. Outras vezes requisitam a presença de algum elemento da equipe de apoio pedagógico para estar junto deles, mesmo sem se pronunciar, argumentando que esse procedimento lhes dá mais segurança em relação a alguns pais mais resistentes. Os professores demonstram sua “fragilidade” frente aos pais também quando manifestam uma clara preferência por atendimentos de grupo. Segundo eles, esse modelo é mais apropriado que o individual, pois muitos “distorcem” a fala do professor principalmente quando são levantados aspectos negativos do estudante ou quando fica explícita uma atitude imprópria da família com o filho. Nesse sentido

também ressaltam a dificuldade em atendimentos coletivos uma vez que os interesses dos pais são variados dependendo da atuação do filho frente à instituição. Nessas ocasiões os pais acabam por manifestar problemas particulares em público como se fossem coletivos causando constrangimento para o próprio aluno.

Outro sinal interessante manifestado no grupo de professores está ligado à experiência adquirida pelos anos de trabalho.

Realmente existe uma alta média de tempo de serviço que de alguma forma garante um conhecimento e uma certa tranquilidade para lidar com os elementos que caracterizam essa profissão. O grupo se mostra seguro quanto ao conteúdo garantindo que os registros previamente preparados reforçam argumentos ou rebatem aqueles sem fundamento. Para eles ter sempre em mãos o material dado, os objetivos por escrito e os resultados do trabalho desenvolvido são fundamentais tanto para alunos quanto para as famílias, além de ser um dos pontos que ajudam a garantir parte da tranquilidade de um ano letivo.

Nesse princípio também se encontra a importância de um trabalho prévio e organizado. Ainda que professores raramente acreditem em papéis e na burocracia que se impõem sobre eles, a maioria ressaltou que o trabalho organizado lhes proporciona segurança e o trabalho prévio, tranquilidade e ausência de ansiedade em relação a prazos e datas. Como essa experiência é rara nos meios acadêmicos, muitos professores disseram que relutaram em planejar previamente com receio de não utilizarem o que haviam previsto e no entanto, quando lançaram mão desse expediente, perceberam que o trabalho anual “deslanchou” ajudando inclusive o do ano subsequente.

Foi percebido um número considerável de professores falando da deficiência de

acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos. Ainda que eles queiram saber a nota do boletim, são incapazes de descrever uma só capa do livro utilizado pelo filho. Na visão dos professores esta atitude é bastante grave demonstrando o distanciamento dos pais daquilo que é fundamental na vida acadêmica do jovem desta faixa etária. Se eles se preocupassem mais com o desempenho acadêmico, aliado aos sentimentos juvenis não precisariam se preocupar com as notas, pois a relação seria muito mais aberta e os demais problemas se resolveriam concomitantemente.

Há que se ressaltar serem os pais que mais “cobram” a escola acerca do desempenho de seus filhos, mas os que menos sabem sobre ela, os que menos a frequentam e os que não têm um acompanhamento sistemático das atividades dos filhos na mesma. Eles se posicionam ora acompanhando “muito de perto”, ora abandonando completamente.

Em relação às reuniões de início de ano com pais, o grupo de professores aponta a enorme importância de haver um trabalho prévio por parte da escola, motivando a participação dos pais, o que nem sempre tem sido realizado. Conseqüentemente os pais que não vêm à reunião inicial passam boa parte do ano alienados em relação ao que foi colocado no princípio e até mesmo aos procedimentos corriqueiros do ano. Evidenciou-se que a ausência de pais é forte e sentida, nessas ocasiões ficando claro que “os pais que mais precisam estar presentes são os que menos comparecem”. Por outro lado, “aqueles que mais comparecem são o que menos necessitam” porque são, por natureza, grandes colaboradores.

Em relação às reuniões de final de ano, os professores manifestam a opinião de que elas, além de “fecharem” o ano, servem de parâmetro para o ano seguinte e ainda transformam-se em “termômetro” uma vez que o grupo consegue perceber e reconhecer erros comuns a todos. É evidente que há espaço para os comentários acerca

dos pontos positivos atingidos, mas são sobretudo nos não atingidos que se alimentam as novas propostas e os novos desafios. Isso porque na avaliação coletiva do próprio ano também se prepara boa parte do ano seguinte.

Em relação às reuniões individuais de final de ano onde se avalia o trabalho de cada um, os professores se mostram abertos para colocar os pontos positivos e os negativos do mesmo.

Afirmam que o “medo” é muito mais característico das pessoas que vêm fazer parte do grupo recentemente do que dos antigos de casa. Provavelmente tal sentimento tem raízes na própria história do corpo docente. Até hoje não se registrou, nem por parte dos membros administrativos nem por parte dos próprios professores, alguma demissão causada por manifestações de desagrado, inclusive greves. Estas aliás são sempre motivo de observação oral ou escrita dos professores. Eles registram a forma positiva como são tratados e o apoio que tem recebido nos últimos anos por parte da coordenação do setor para manifestarem livremente sua opinião. Ainda que os resultados não sejam sempre os esperados, (!) ao menos há um tratamento de respeito de ambas as partes.

Em alguns anos as avaliações são feitas oralmente e em outros, por uma questão de tempo, elas são feitas por escrito. Nesse caso após a leitura pelo coordenador, o professor, embora isso não tenha acontecido em nenhuma ocasião, pode requerer sua avaliação de volta. Em ambos os casos o grupo deixa clara sua preferência. Alguns dizem que a forma antiga é mais apropriada enquanto outros preferem a atual.

Nessa avaliação individual o professor é livre para comparecer ou não. Não se registram casos de ausências na atividade. Nela são levantados alguns pontos em comum para todos os professores, por exemplo: como ele próprio sentiu seu trabalho

frente aos alunos, pais e colegas; como o conteúdo foi trabalhado; se as atividades foram apropriadas para aquela faixa etária, como ele esteve entrosado no grupo; sua percepção do trabalho de coordenação pedagógica, da orientação educacional, dos funcionários - biblioteca, assistente de alunos, coordenador de pastoral, coordenador de área - e, como foi sua participação nos eventos.

É certo que muitos professores utilizam esse momento muito mais para consultas ou reclamações sobre seus problemas pessoais do que propriamente para comentar sobre sua atuação como educadores dentro da escola. Temos sentido a diminuição ano a ano das observações negativas de um colega sobre o outro. Sem dúvida o grupo tem demonstrado estar mais unido e forte do que antigamente. Quando as avaliações são escritas o coordenador pedagógico as lê durante o período de férias. Como muitas delas trazem sugestões e outras deixam dúvidas, é comum no início do ano seguinte o coordenador conversar com esses professores para esclarecimentos e possibilidade de viabilização de alguma proposta colocada. Como existem, no mesmo esquema, as avaliações de área, também nessa época o coordenador de área é chamado para juntos conversarem. Após os esclarecimentos necessários o coordenador de área munido da avaliação escrita devolve uma resposta a todos os professores daquela área na reunião imediatamente posterior. Quando as sugestões são dirigidas a algum funcionário, à orientadora educacional, ao tipo de recepção de alunos na primeira semana de aula, os escritos são encaminhados no período de férias para terem tempo de viabilização para o início das aulas do ano seguinte. Todas as avaliações, após serem lidas, ficam a disposição dos professores para serem retiradas. Como raramente os professores as requisitam de volta elas são arquivadas no próprio setor aos cuidados da coordenação pedagógica. Pode acontecer de se fazer uma consulta a ela (com absoluta autorização do professor que a escreveu) ao longo do ano pela equipe de apoio pedagógico, em caso de necessidade de se tomar alguma providência ou de se viabilizar

alguma sugestão feita, quando a mesma estiver contida em algum daqueles escritos. Interessante perceber que o professor não requisitando sua avaliação de volta no início do ano seguinte em que a escreveu, não o faz em nenhum outro momento do ano nem mesmo como consulta para escrever a do ano seguinte e quando se depara com a avaliação arquivada ele sempre a relê e emite nova impressão sobre ela.

Após o professor fazer sua auto-avaliação, o coordenador pedagógico utiliza os mesmos itens para fazer sua avaliação do trabalho daquele professor diretamente para ele. Posteriormente, ambos acrescentam algum item não discutido e ouve-se as propostas e sugestões para o próximo ano.

Em relação às reuniões semanais entre coordenadores de área, os professores se posicionaram dizendo que elas dão andamento aos projetos feitos no início do ano, além de possibilitarem novas alternativas de trabalho quando acontecem fatos inesperados (e isso é bastante comum na escola). Nessa questão novamente se percebe a relação entre a influência do coordenador de área sobre os elementos de seu grupo e a importância dessa influência como elemento aglutinador. O coordenador é considerado “responsável” pelo fortalecimento da área pois dá sustentação às pessoas do grupo.

Para os professores, as reuniões de início de ano organizam todo o ano letivo, definindo objetivos básicos que serão observados em seu decorrer. É interessante observar que está presente de maneira constante a idéia de que decisões devem ser assumidas conjuntamente. Tal posição pode dar idéia da “democracia” adotada por todos, assim como pode dar idéia de um grupo inseguro com relação ao que deve ser feito. Considerando que eles têm assumido a cada ano projetos mais “arrojados”, acreditamos haver um posicionamento de verdadeiro intercâmbio entre os mesmos.

Para os professores também as reuniões iniciais esclarecem dúvidas elementares sobre o respectivo ano. Por isso mesmo se colocam à espera do que deverá ser feito. Após os primeiros sinais é que “deslancham” sua programação junto com os colegas que se posicionaram da mesma forma. Evidentemente existem exceções no quadro docente diante dessa postura. Mas a maioria dá idéia de necessitar todo o tempo de um “sinal” para tomar algumas decisões. Da mesma forma isso tanto pode significar insegurança quanto noção de respeito e hierarquia no trabalho.

As reuniões após o primeiro mês de aulas são consideradas por eles como fundamentais para trocar idéias com os colegas sobre o desenvolvimento das atividades planejadas no início do ano. Tem como objetivo, também, esclarecer algumas dúvidas sobre atividades que ainda não foram concluídas, algumas delas e, principalmente, são encaradas como um momento de trocar idéias quanto ao grupo de alunos matriculados naquela série, que são chamados, no planejamento, de “alunos que temos” (anexo 17).

Quanto às reuniões mensais, os professores consultados acham que elas garantem o andamento do ano redimensionando práticas truncadas e recolocando o grupo no processo. Servem ainda para retomar algumas discussões importantes que ficaram perdidas com o decorrer das semanas e para aquelas discussões de temas permanentes no interior das escolas como avaliação, disciplina etc. E, por último, ajudam a manter a união do grupo pois se constituem em momentos onde se desenvolvem as dinâmicas de entrosamento. Os primeiros trinta minutos de cada reunião são destinados a essa atividade.

Parte do tempo das reuniões mensais é reservado ao encontro dos professores em suas respectivas áreas. Esse encontro é considerado muito importante por todos eles, uma vez que mantém a união da área e define estratégias comuns ao componente

curricular, dando coesão às atividades (metodologia) escolhidas. Além disso é através dessa reunião que tem início o intercâmbio entre as áreas.

Como a parte inicial das reuniões mensais é reservada às leituras e debates teóricos portadores de respostas que sustentam a prática, esse momento é responsável pela estruturação de todo o planejamento que, assim, é rediscutido por etapas, ocasião em que muitos aspectos podem ser melhor detalhados.

Elas dão corpo ao planejamento do ano inclusive porque nas leituras e debates teóricos (eles existem em todas as reuniões) é que se encontram respostas que sustentam a prática. É também um momento propício para a equipe de apoio pedagógico sentir as relações existentes entre os membros do grupo.

Após a leitura e o debate dos textos, são comunicados alguns procedimentos de ordem organizacional. Apesar de serem avisos gerais e muitas vezes de responsabilidade da coordenação pedagógica o grupo pode opinar também. Mesmo procedimentos simples como por exemplo horário de se realizar eleições de alunos representantes de classes ou de professores orientadores, são coletivamente discutidos e de acordo com a opinião da maioria, escolhidos. Acreditamos que dessa forma se enriquecem detalhes para melhorar o funcionamento do setor e, muito mais que isso, se transmite ao professor o caráter de sujeito de decisões das mais simples às mais complexas no interior da escola.

Por fim, percebe-se que através das reuniões, os professores manifestam sua percepção do Projeto Político Pedagógico do setor. Mesmo os que não falam, o que raramente acontece, se posicionam através de gestos, de conduta e da forma como conduzem uma atividade. Sem dúvida alguma o professor se envolve muito nas atividades nas quais acredita e mais ainda naquelas que ajudou a planejar. Assim sendo

pode-se perceber claramente quando o professor sente imposição para cumprir uma tarefa porque esta não será executada com o mesmo brilho daquela na qual ele se sinta envolvido.

O nascimento e tempo de existência do Projeto Político Pedagógico é percebido de forma diferenciada pelo grupo dos vinte e três professores questionados, o que já era, de certa forma, esperado pois o objetivo da pergunta não foi obter o “ano oficial” de início do PPP (se é que ele existe) mas analisar o tempo em que cada um, individualmente percebe a existência do PPP para si próprio.

Essa multiplicidade de percepções nos mostra que ele foi sendo assimilado pelas pessoas em tempos diferentes, por motivos diferentes. Ou seja, para cada um e por uma causa particular, o PPP se fez presente. Todos porém (menos os professores novos de que trataremos em outro grupo), percebem sua existência na prática escolar. Isso mostra que ele é comum ao grupo.

A percepção máxima do PPP foi de 10 anos (de uma professora de Educação Artística com esse tempo de casa) e a mínima foi de 2 anos (número significativo de respostas).

A média obtida (ainda que não tão importante) foi de 3,1 anos.

Quanto às dificuldades encontradas pelo grupo para o PPP se efetivar, percebemos que todos as sentiram seja como membros ativos ou como membros passivos do grupo.

Isto significa que alguns professores mergulharam profundamente no estudo e na construção do mesmo com posicionamentos claros e que outros se mantiveram numa posição de observadores e cumpridores das decisões da maioria.

Também se percebe o medo do “novo” entre alguns professores. Isto é explicado por eles como consequência da formação acadêmica tradicional que caracterizou a escola tecnicista dos anos 70 e da qual fez parte a maioria dos

professores que hoje atua no magistério.

Justifica-se assim o posicionamento de alguns, apontando a falta de conscientização do que seja um projeto transformador e sentindo a ausência de uma visão globalizante e realmente participativa da educação. Dessa forma as imposições legais vão se instalando dentro das escolas e os professores não têm espaço e, muitas vezes, nem tempo para repensarem o tradicional de sua prática cotidiana. Por esta razão muitos não reivindicam a construção de uma proposta em suas escolas limitando-se a obedecer o que já vem pronto. Carregam como que uma “marca” de sua vida acadêmica e se colocam como se não pudessem mudar o posicionamento em virtude de tal marca. Algumas vezes, conversando com eles, se sente um certo comodismo e um “abrigo” contido nesse argumento, outras vezes parece que eles realmente arcam com o peso de sua formação. Há casos em que o professor apontou seu retraimento frente a colegas que chegaram novos na escola e que eram mais “cultos” que ele.

Na mesma linha alguns disseram que não estavam adaptados quer pela dificuldade da convivência, quer pela dificuldade em criar o hábito de registrar a experiência e as decisões tomadas.

Frente a um grupo relativamente numeroso pode-se notar que algumas opiniões divergem quanto a aspectos mais ligados a pessoas e funções.

Em um caso, afirmou-se que o projeto havia sido uma imposição da coordenação pedagógica e, paradoxalmente, mais adiante a mesma pessoa posicionou-se dizendo ser este um aspecto positivo.

Em outro caso aparece a opinião de que uma das maiores dificuldades para o Projeto se efetivar, na época, foi a falta de maturidade pessoal e do grupo para “enfrentá-lo”, porque o grupo não sabia o que era um projeto político pedagógico.

Provavelmente algumas pessoas do grupo se sentiram “sem rumo” pois colocam

que não sabiam bem do que se tratava e lhes parecia que as informações completas não eram dadas sempre. Chega-se a ter a impressão de que poucos participavam da elaboração do plano. Faltavam novas informações para o grupo também se posicionar mais claramente.

Outros professores manifestaram insegurança nesse aspecto, mas por outros motivos: sentiram falta de tempo para mais entrosamento, para cumprirem as etapas propostas e para discutirem o material relativo ao Projeto. Afirmaram que a não obrigatoriedade em cumprir prazos como nas outras escolas em que trabalhavam, dificultou a efetivação do Projeto.

Percebe-se aí um certo “vício” adquirido nos vários anos em que o grupo trabalhou nesta ou em outras escolas. Tempos em que o professor só “produzia” por obrigação e sem motivação, pois nada realizava. Conclue-se que algumas confusões são instaladas por causa de tal posicionamento. O professor não é necessariamente só um cumpridor de ordens, datas e planos -ainda que seja mais cômodo- mas precisa mais do que isso, estabelecer um ritmo próprio para criar, seguindo o seu grupo de colegas e, enquanto membro desse grupo, deve se comprometer, responsabilizando-se pelo novo.

Ainda sobre as dúvidas acerca do Projeto Político Pedagógico, quando o grupo de professores foi questionado sobre quais teriam sido as maiores dificuldades para que as idéias do grupo avançassem, apontaram uma série de argumentos que mostram por um lado, o empenho de alguns para contribuir com a efetivação desse Projeto e, por outro, a dificuldade em conseguir contribuir. Talvez isto tenha sido motivado por uma certa estranheza em colocar projetos em prática conjuntamente.

As maiores dificuldades apontadas foram quanto à resistência de alguns membros do grupo para aceitá-lo dizendo haver pouco tempo para eles se prepararem para as mudanças que o Projeto Político Pedagógico requisitaria. Uma vez que o grupo

era eclético, às próprias idéias ficavam confusas quando se tratava de manifestar o pensamento. O grupo mostrava despreparo para assimilar novas idéias e como as mesmas não eram muito claras para todos, ficava difícil entender como concretizá-las e onde iriam chegar com elas.

Resolvida a primeira parte, tinha início uma etapa mais complexa: descobrir a melhor forma de consolidar as decisões do grupo, sistematizando o trabalho (reuniões, integração com alunos, reflexão). Os resquícios da escola tradicional sempre estavam presentes. Tinham, por exemplo, o olhar muito mais voltado para o cumprimento do conteúdo programático e para a elaboração dos impressos do plano tradicional do que a preocupação de como, enquanto membros de um grupo que discutindo e planejando, iriam garantindo um espaço amplo para realizações.

VISÃO DE GRUPO

Houve unanimidade quanto a esse aspecto. Todos se percebem fazendo parte de um grupo de trabalho. Houve somente variação quanto ao aspecto tempo e/ou momento em que isso foi percebido.

Para a maioria (60,87%) a percepção coincide com o tempo de trabalho que tem na escola ou seja, desde que começaram a trabalhar, percebem-se no grupo. Para 8,70% dos professores essa visão tem início com a interdisciplinaridade, ou seja, quando começaram a trabalhar conteúdos e metodologia junto a colegas é que se sentiram como parte do grupo. O início da coordenação de área e de suas reuniões específicas também sinalizam para alguns (13,04%) que o grupo de professores o havia incluído enquanto membro ativo. Somente 4,35% responderam que essa percepção coincidiu com a do Projeto Político Pedagógico. Esse último posicionamento, aliás,

pode mostrar como o professor, ao chegar em uma escola, não tem a prática do trabalho coletivo pois este passa a ser percebido somente quando algum fato marca como que uma data em sua memória. Não responderam à questão 13,04% dos professores.

PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES

É interessante perceber como os professores, depois de um certo tempo na escola, sentindo-se incluídos no grupo de trabalho, entendem que participam efetivamente das decisões da mesma (91,30%). Considerando a quase totalidade de respostas afirmativas, presume-se que o grupo, além de articulado, percebe-se atuante e com forças para transformar e reorientar algumas bases necessárias para o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico.

Conclue-se que a elaboração de um Projeto dessa natureza, quando envolvendo verdadeiramente o coletivo escolar, faz com que os seus membros a assumam e mais, assumam também uma certa responsabilidade pelo rumo do mesmo Projeto.

AUXILIO E IMPECILHO DO PPP, NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO GRUPO

Com relação aos momentos em que o Projeto Político Pedagógico atrapalhou e em que momentos ele ajudou a sua prática pedagógica, 57,00% responderam que ele só ajudou. Portanto, para uma significativa parcela de professores o PPP não atrapalhou sua prática pedagógica. Para o restante ele atrapalhou somente no início (39,00%) e ainda assim por motivos muito mais de falta de hábito de produzir conjuntamente do que por ele próprio. É quando o Projeto Político Pedagógico foi

sendo percebido em sua globalidade, passou a ser um norteador de posturas e de decisões coletivas.

Pode-se sentir também, por algumas respostas, o grau e ansiedade que o PPP causou inicialmente nas pessoas pelo “novo” que ele representou (número de reuniões, responsabilidade nas decisões, envolvimento efetivo de alunos e pais etc). É também porque o mesmo “novo” resultou em mudanças revitalizantes, inclusive a nível pessoal. Em outras circunstâncias poderíamos dizer que houve um processo de investimento na especialização do professor (como se tratássemos somente de um momento de curso de reciclagem!).

Mas não foi assim para a totalidade do grupo. As pessoas que sentiram o Projeto Político Pedagógico atrapalhando no início tinham a impressão de que sua existência era para justificar o aumento de conteúdos que, imaginavam, surgiria depois e, como os mesmos já estavam sedimentados, parecia ser difícil refazer princípios antigos. Sem dúvida houve aumento de atividades, mas não de conteúdos propriamente ditos. Cresceu o volume de trabalho conjunto e de registros para organizar e planejar as atividades o que foi percebido como impecilho, no início. Eles estavam acostumados ao trabalho independente, desarticulado e solitário chegando mesmo a se sentirem inseguros, quando novas técnicas de ensino, de aprendizagem e de planejamento eram sugeridas.

Entre os professores que se posicionaram dizendo que o Projeto Político Pedagógico só os ajudou, percebeu-se, desde as primeiras questões, uma busca de novos caminhos representada pelo investimento feito e pela crença de que ele seria uma forma de reciclagem, inclusive a nível pessoal. Para uma professora o PPP “foi uma forma de aprender a me organizar enquanto professora, mãe, esposa. É um jeito de planejar minha própria pessoa para viver melhor”. Outro auxílio prestado pelo Projeto Político Pedagógico na visão do grupo é o de que ele absorve conteúdos mais

amplos e coerentes comportando atividades mais elaboradas. Ele favorece o estudo de um contexto social, passando este a definir o conteúdo programático e não o oposto. Conseqüentemente o conteúdo será mais dinâmico e pode ser mutável conforme a opção do grupo de alunos na classe. Assim torna-se uma via de atualização e reflexão, despertando curiosidade e criatividade no grupo, se o professor for um orientador de estudos e não um impositor de programas. Com isso o aluno deixa de ser um mero expectador de aulas e passa a ser um sujeito que participa podendo transformar seu próprio pensamento e o de seus colegas, aposentando práticas e ações antigas.

Essa prática, indiretamente, incentiva a interdisciplinaridade e inova a organização do trabalho pedagógico. Para os professores, até mais do que para os alunos, ela favorece uma nova visão de didática e de avaliação e possibilita um crescimento pedagógico que, por sua vez, gera o crescimento humano do grupo.

Apenas 4,00% dos professores não responderam essa questão.

REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIA PPP

Questionados sobre em que a prática de cada um foi redimensionada por causa do Projeto Político Pedagógico, sem apresentarem unanimidade de opiniões, apontaram aspectos que demonstram uma preocupação em atualizar práticas e principalmente aperfeiçoar o relacionamento com o aluno, ouvindo mais sua opinião.

Manifestaram, ainda, que houve relativo aperfeiçoamento na prática de cada um, uma reciclagem mas não individual e sim através da busca, junto a outros profissionais especializados, de orientação por meio de cursos e consultas específicas. Conseqüentemente sentiram que a prática foi alterada, visivelmente, nas aulas expositivas e avaliações que se tornaram mais “reflexivas”, na revisão de

conceituação junto ao aluno, nas novas estratégias escolhidas para desenvolver o conteúdo.

As alterações geraram maior criatividade do professor e dos alunos, permitindo a inclusão de algumas atividades que iluminaram em trocas de idéias entre as pessoas envolvidas. Houve também uma maior cooperação entre as várias disciplinas que passaram a se organizar para juntas oferecerem condições mais adequadas de estudo para seus alunos.

Quanto ao planejamento, notou-se uma mudança na própria concepção do que seja planejar. O professor passou a refletir junto ao seu grupo sem a preocupação de preencher papéis para serem entregues ao coordenador pedagógico, cumprindo assim uma determinação burocrática. Tudo que foi planejado pode ser utilizado para o ano seguinte, não porque é copiado, mas porque foi montado e redimensionado em grupo olhando para o aluno. O plano ficou dinâmico e se atualiza conforme o ritmo do professor e dos alunos. Assim existe a possibilidade de o cotidiano se fazer presente nas aulas, não por si só, mas porque ele está contido na programação. Por exemplo, no enfoque do processo político vivido incluso nas atividades curriculares.

Para uma parcela significativa de professores o Projeto Político Pedagógico redimensionou sua prática pedagógica à medida que permitiu a abordagem de temas atuais sob uma ótica mais crítica e com envolvimento constante do grupo incluindo alunos, pais e funcionários. A liberdade de tratar os conteúdos permitiu a consideração da cultura trazida com eles. O planejamento, apesar de estar sintetizado em papéis, permite trabalhar com o aluno real e não com o ideal uma vez que os “alunos que temos” diferem dos “alunos que desejamos” (esses são itens que compõem o planejamento). (anexo 16)

Para outros professores o Projeto Político Pedagógico redimensionou sua prática, quando clareou os objetivos propostos, permitiu um diálogo para sentir as

necessidades reais dos alunos, reformulou o sistema de avaliação, deixou mais transparente a confecção e a própria prática do planejamento, os projetos interdisciplinares se efetivaram e houve uma inovação da didática nas atividades extra e intra classe.

Os registros feitos para o Projeto Político Pedagógico também foram objeto de análise. Esta foi também uma preocupação na pesquisa porque se notou, principalmente no início, que o grupo apresentava sua atenção sempre voltada para o preenchimento de papéis, achando com isto que estavam elaborando um Projeto Pedagógico. Quando os avanços aconteciam na expressão oral do grupo logo alguém perguntava “quando iam escrever aquilo para não esquecer”.

Percebemos também, ao longo das entrevistas, que ao perguntarmos sobre o PPP alguns (principalmente os professores novos) se referiam na verdade, aos escritos de Planejamento usualmente feitos por eles em outras escolas.

MUDANÇAS CONSTANTES NOS IMPRESSOS ATRAPALHAM OU APERFEIÇAMENTO

Nessa questão a grande maioria (91,00%) considerou as mudanças constantes dos impressos (registros) como avanço.

Este é um dos sinais de aperfeiçoamento do trabalho porque as mudanças sempre vêm acompanhadas de consulta ao grupo, ou são feitas a partir da reivindicação do mesmo. E, apenas 9,00% dos professores não responderam à questão.

MUDANÇAS NEGATIVAS E POSITIVAS NO DESENVOLVIMENTO DOPPP

Quanto à questão de mudanças positivas ou negativas que o grupo poderia apontar ao longo do desenvolvimento e efetivação do Projeto Político Pedagógico, percebemos novamente maior preocupação em apontar aspectos que sinalizam um aperfeiçoamento da prática pedagógica e menor preocupação quanto ao aperfeiçoamento individual. Provavelmente a “separação” entre a prática pedagógica e o aperfeiçoamento individual decorre da separação que fazem muitos profissionais entre o aperfeiçoamento pessoal e o profissional. Infelizmente muitos não se dão conta da estreita ligação existente entre um e outro ou seja, sempre que o profissional sente um aperfeiçoamento de sua prática certamente isso acarretará em uma mudança e mesmo uma transformação de sua vida a nível pessoal e até de relacionamento familiar.

Para 30,00% dos professores existiram somente aspectos positivos.

Tanto aspectos negativos quanto positivos foram apontados por 65,00% dos professores. Como aspectos negativos alegaram que o Projeto estava muito detalhado no início do processo de sua construção. Com isso faltava tempo para mais discussões, consulta às bases (alunos) quando das mudanças e para registrarem tudo que estava indicado nele. No início houve ainda resistência pessoal, além da falta de orientação adequada.

Como aspectos positivos apontaram que o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico permitiu interação entre os vários grupos, planejamento de eventos com antecedência, diminuindo consideravelmente os contratempos de última hora. Permitiu, também, a criação de um espaço aberto para a criatividade do professor, gerando um “clima” de luta e de união no grupo. Seu constante desenvolvimento tem permitido, ainda, a superação de algumas barreiras e obriga a revisão constante do

próprio Projeto.

Em função de tal desenvolvimento há uma preocupação em aperfeiçoar o trabalho e este acaba servindo como guia das atividades. Dessa mesma maneira os conteúdos dinâmicos permitem que as adaptações necessárias sejam feitas a qualquer tempo.

Outros aspectos que já haviam sido apontados em outras questões como interdisciplinaridade, crescimento da participação dos membros do grupo, desenvolvimento do espírito crítico e integração (alunos), maior atualização e vontade de aprender (professores) foram abordados mais uma vez.

Por outro lado, os professores introduziram na questão aspectos que até o momento não haviam sido mencionados. Relacionaram os alunos, os professores, os pais e a própria grade curricular como elementos positivos que auxiliaram um redimensionamento da prática pedagógica em nome do Projeto Político Pedagógico do setor.

4,00% não responderam a questão.

TEMPO GASTO EM REGISTROS E SUA IMPORTÂNCIA

Neste aspecto a maioria dos professores contesta o termo “gastar tempo” em registros. Argumentam que registrar é muito mais “ganhar tempo” uma vez que sem os apontamentos, o trabalho fica truncado e muito mais difícil. Além disso, é bastante provável que ele se perca com o passar do tempo.

Os registros, no entanto, levam um tempo bastante grande (um ciclo para 83,00% dos professores). Muitos sentiram até dificuldade em precisar exatamente “quanto” tempo gastam. Conclui-se que a posição advém do fato de os registros serem feitos ao longo do ano, dificultando precisar o tempo gasto. Para uma minoria (13,04%)

leva-se uma semana e 4,35% não respondeu.

Para a outra parte da questão, todos argumentaram que gastando-se muito ou pouco tempo nos registros eles são fundamentais, pois sem eles é muito difícil dar continuidade e coerência ao processo de ensino/aprendizagem.

Conclui-se ainda que não se pode “passar por cima” dessa etapa do trabalho quando se objetiva a construção e viabilização de um PPP. Alguns professores chegam até a sugerir que eles (registros) sejam uma constante na sua prática.

DIFICULDADES ATUAIS E ANTIGAS PARA LIDAR COM OS REGISTROS

No grupo somente uma pessoa respondeu não ter tido dificuldades em lidar com os registros.

A grande maioria (86,96%) apontou não ter o hábito de registro instalado e depois “sentir falta” dele ou ter que repetir os mesmos erros anteriores por não se “lembrar” do já feito. Nota-se também uma incoerência naqueles professores que não possuem esse hábito, já que exigem sempre do aluno que escreva e registre (pesquisas, trabalhos em grupo, provas etc), embora eles próprios não tenham a mesma prática. E quando conversou-se sobre o assunto, responderam que a dificuldade reside na “falta de tempo”, “falta de hábito”, falta de “necessidade”, etc. E como consequência os professores percebem, muitas vezes, sua prática sendo repetida em outros locais sem que ele se espante (“isso não é novidade para mim”).

Já os professores que têm o hábito de manter os registros de suas atividades (inclusive atualizados!) apontaram que, ainda assim, encontram dificuldades precisando estar sempre alertas para deixá-los sempre em dia e para não caírem na rotina cotidiana da falta de tempo e de costume para tal trabalho. Caso contrário correm

o risco de confiar na memória e deixar passar, com o tempo, coisas bem importantes como a própria fundamentação teórica, lembrando-se apenas da atividade escolhida para atendê-la. Outro problema apontado refere-se à falta do hábito de passar para o papel o que se faz no cotidiano com clareza e brevidade.

Nos registros dos professores existe um item que é denominado o “para quê” das atividades e dos conteúdos. Isso significa que o professor precisa ter uma argumentação para escolher determinadas estratégias de ensino. Caso contrário ele se acostuma e, ano após ano, independentemente do perfil do grupo, aplica sempre a mesma atividade e oferece sempre o mesmo conteúdo. Sendo assim, dizem eles, é preciso ter senso crítico para estabelecer estratégias coerentes com o conteúdo a ser ministrado garantindo um ensino de qualidade aos seus alunos.

REGISTROS: BUROCRATIZAÇÃO OU ROTEIRO

Entre os professores 56,52% manifestaram que os registros sempre serviram como roteiro, não chegando a sinalizar uma burocracia no trabalho e 39,13% disseram que houve os dois aspectos.

Na opinião deles, o registro é prático e útil porque dá uma idéia global da atividade a ser executada, determinando a forma e os objetivos ao mesmo tempo em que indica os novos caminhos a serem percorridos. Serve também para resgatar práticas antigas que, registradas, não foram esquecidas. Com os apontamentos, o professor pode questionar todo o projeto setorial, uma vez que ele tem em suas mãos uma “história” de atividades que o beneficia, podendo chegar inclusive a avaliar seu próprio trabalho. É um “guia” para a escola e para os segmentos que dela participam.

O registro pode, no entanto, representar uma burocratização, quando impõe

ao professor ficar pensando nos “para quês” das atividades e dos conteúdos. O registro deve acontecer logo, no momento da atividade em curso e ser refeito várias vezes por ano.

TEMPO GASTO EM DISCUSSÕES; SUGESTÕES

Para os professores (82,61%) o tempo gasto nas discussões não pode diminuir, pois com elas se garante a democratização das decisões no PPP. E vários professores foram além, enfatizando que é preciso aumentar o tempo de discussões para se garantir o êxito desejado.

OBJETIVIDADE NAS DISCUSSÕES E DECISÕES:

Havendo no início de implantação do Projeto Político Pedagógico setorial uma certa resistência às reuniões, procurou-se ouvir as argumentações dos professores para que justificassem tal atitude. O motivo apontado era justamente o de que se ficava muitas horas “conversando” sem que nada ficasse resolvido.

Tentamos então entender se a essa afirmação era válida ou se havia atrás dela um certo receio, por parte de alguns, ao se sentirem obrigados a cumprir decisões, sabendo que tendo sido tomadas em grupo, os resultados também o seriam. Respondida a questão passamos à seguinte, ou seja, perguntamos aos professores se achavam as reuniões demoradas, perdendo-se muito tempo em detalhes dispensáveis.

Ainda que as respostas tenham sido argumentadas diferentemente, os professores, em sua maioria (73,91%), percebem as reuniões como um momento

de reflexão extremamente importante, pois nelas se tomam decisões sobre “a vida da escola e dos alunos”. Mesmo assim algumas respostas apontaram descontentamento, dizendo que havia muita demora (4,35%) nas reuniões, mas elas eram necessárias ou que “às vezes” (8,70%) eram demoradas.

ALTERAÇÃO DE ETAPAS DE DECISÕES PARA APERFEIÇOAMENTO

Quando perguntamos como alterariam as etapas de discussão do PPP visando aperfeiçoá-lo, aproximadamente metade do grupo entrevistado (47,83%) respondeu que não alteraria nenhuma etapa na elaboração do PPP.

Para eles, deve haver continuidade tanto das reuniões semanais e mensais quanto daquelas feitas no final, meio e início do ano para que se intensifiquem as discussões e conseqüentemente se garanta a tomada de decisões sempre de forma coletiva.

Registraram também a importância de estarem constantemente em contato com a equipe de apoio pedagógico para garantir a fundamentação das decisões.

Algumas sugestões foram apontadas para o aperfeiçoamento das etapas de discussões do Projeto Político Pedagógico. Acham, por exemplo, que se deve investir mais na interdisciplinaridade (reunião por série), aumentar as reuniões e reflexões do grupo, tomar decisões primeiramente pelo grupo para depois serem individualizadas, deixar mais claro o PPP como um todo, explicar melhor o processo globalmente, explicar o que existe e onde se deseja chegar para aumentar o entendimento global, acabar com as reuniões de final de ano para pré-planejar deixando só para avaliar o já feito. Estes são itens que auxiliariam no aperfeiçoamento do PPP.

DEMOCRATIZAÇÃO DAS DECISÕES, RUMOS E OPINIÕES

Questionados sobre sua percepção em relação à abertura tanto dentro do grupo quanto a nível de direção e coordenação, para darem opiniões, o grupo (86,96%) respondeu que não falta espaço para tal e sim tempo para mais conversas do grupo. Foram citados o apoio e o acompanhamento da equipe pedagógica junto ao grupo, incentivando a luta pela democratização das decisões.

Um professor citou como exemplo os vários momentos em que o próprio grupo de professores tem liberdade para decidir independentemente de outros segmentos no interior da escola. Entretanto, sempre que se tratou da direção, foram apontados como problemas a morosidade e a falta de atenção para se resolver questões pendentes.

PPP E A SALA DE AULA

É unanimidade entre os professores que o Projeto Político Pedagógico chega à sala de aula. Para 86,96% dos professores ele atinge totalmente aquele espaço. Para poucos professores (8,70%) o Projeto chega parcialmente. Daí o compromisso de criar um PPP de excelente qualidade para que o ensino e a formação do aluno também o sejam. Evidentemente não se pode descartar a presença da família, da direção e da própria formação do professor ao influenciar o Projeto. Nem tampouco pode-se esquecer a postura adotada por professores, alunos e funcionários, pois estes recebem diretamente a influência do Projeto Político Pedagógico. É como uma “trama” que se estabelece entre as relações interpessoais e o PPP. O professor precisa conhecê-las para poder atuar, inclusive nos seus limites, transformando-os ou mesmo

atenuando-os.

Efetivamente o Projeto Político Pedagógico tem ressonância no interior da sala de aula através dos trabalhos interdisciplinares (assuntos ganham força), no compromisso de professores e alunos com as propostas, na preocupação que os professores têm com os alunos, na preocupação qualitativa com o ensino e a aprendizagem, na liberdade de questionamento, na mesma linguagem utilizada, resultando uniformidade de pensamento. Observa-se a ação do Projeto no aluno, quando este manifesta claramente um espírito crítico constante, quando faz observações surpreendentes acerca do trabalho desenvolvido pela escola e quando se apropria do saber, deixando de ser ouvinte na sala de aula. E, é claro, quando os objetivos propostos são atingidos.

O PPP FORA DOS LIMITES DA ESCOLA

A questão objetivou conhecer o alcance do PPP fora da escola em que ele se originou. Isto para saber a repercussão indireta de um trabalho educacional e ainda para conhecer a atuação dos profissionais fora da mesma escola.

Somente uma pessoa respondeu que não se vê dando continuidade ao PPP fora dos limites da escola e da sala de aula.

Todas as outras, representando 92,30% do grupo entrevistado, disseram que o Projeto Político Pedagógico faz parte do seu cotidiano dentro e fora da escola de muitas maneiras, por exemplo, quando estão em outra escola colocando em prática o que aprenderam a fazer com o grupo. Interessante é que o processo nem sempre é voluntário e deliberado, mas quando o PPP é assumido verdadeiramente como uma prática educativa, o professor o faz em todos os ambientes de trabalho onde atua.

Também é sentido na organização da própria vida, na vinculação do cotidiano à postura política do professor, na integração educação-cotidiano, no Centro de Orientação Familiar- COF órgão sem nenhuma vinculação com a escola. O Projeto ainda é vivenciado quando estão em casa com os filhos ou quando saem com eles (Ex: passeio familiar em fábrica de calçados vinculando ao Estudo do Meio), idealizando modificações fora da escola, questionando outras escolas mais tradicionais, quando planejam atividades para os alunos extraídas das notícias vistas em noticiários de TV e jornais, com profissionais da área em encontros diversos fora da escola, na outra atividade profissional que não o magistério, em casa, na escola pública em que trabalham, quando iniciam uma greve como professores na escola pública e na particular.

DESÂNIMO COM O PPP

Questionados sobre os momentos pelos quais eventualmente podem se sentir desanimados com a continuidade do PPP proposto em grupo, uma parte (36,36%) respondeu que em nenhum momento se sentem assim.

O Projeto Político Pedagógico não é repetitivo, permitindo abertura para novas descobertas, além do que é veículo para um processo de avaliação por parte do professor, no momento em que indica os pontos atingidos e os que não o foram. Por fim argumentaram que o mais importante é que é novo, e por ser novo, fascina.

Entretanto, 54,55% das pessoas manifestaram que algumas vezes se sentem desanimadas, principalmente quando percebem que não conseguirão realizar coisas por falta de tempo ou quando há quebra na continuidade das atividades por motivos diversos e aparecem problemas burocráticos (geralmente difíceis de se resolver).

Por mais que se tente agilizar, existem alguns caminhos dentro da escola muito morosos e os professores têm que esperar um tempo considerável para serem atendidos. Isso diz respeito especialmente à compra de materiais e à manutenção de espaços como sala de Educação Física, campos e outros. Como toda compra e manutenção tem que passar pela aprovação do ecônomo da escola, até que ele autorize e encaminhe a decisão, o professor ou não necessita mais daquela providência ou ele próprio já a resolveu. Outras vezes o cansaço de final de semestre e os agentes “externos” ao Projeto aparecem como impedimentos como a carga horária elevada, a falta de tempo para registro das atividades. Há também possibilidade da escola impor atividades não chamando o professor para opinar no que lhe diz respeito, causando uma desmotivação de sua parte e este por sua vez o “repassa” aos alunos. Como já foi explicitado anteriormente, está constatado que o professor só se envolve definitivamente com uma atividade se ele está motivado para ela.

Conseqüentemente, o aluno também se envolve com as atividades de sala de aula à medida que sente o envolvimento do professor. Quando há uma motivação, por parte do professor raramente as atividades propostas não alcançam êxito. Raros são os alunos que não “respondem” à motivação do professor “motivado”. O próprio professor também, por sua vez, sente-se mais animado para dar continuidade a uma atividade proposta se percebe que as respostas dadas pelos seus alunos são positivas. É como um círculo que resulta em ação e reação. Contrariamente, se o processo não ocorre, o professor deixa transparecer aos alunos, mesmo inconscientemente, que aquela atividade “não lhe diz respeito”.

MOMENTOS DIVERSOS QUE O PPP ATRAPALHOU

Nessa questão buscamos saber em que o Projeto Político Pedagógico pode ter “atrapalhado” a vida das pessoas que nele trabalharam. A intenção foi detectar se uma proposta efetiva de trabalho pode interferir negativamente na vida das pessoas, uma vez que na pergunta anterior eles responderam deixando transparecer claramente que o Projeto havia entrado definitivamente em suas vidas, a ponto de fazer parte de seu cotidiano dentro e fora da escola.

Alguns professores (4,35%) disseram que o Projeto nem atrapalhou, nem ajudou mas modificou sua prática pedagógica uma vez que requer maior disponibilidade para ser viável, maior capacidade de adaptação das pessoas para novas situações e também uma solidariedade entre os membros do grupo para desenvolvê-lo coletivamente. Só assim ele tem real validade. Para esses professores, apesar de tudo, hoje o Projeto constitui-se em uma atividade “compensadora” em vários níveis, inclusive pessoal.

Dos participantes, 86,96% responderam que em nenhum momento ele atrapalhou sua prática pedagógica, nem o relacionamento com o grupo ou demais pessoas, nem sua vida, sua postura ou a organização de seu trabalho.

Disseram que, ao contrário disso, o projeto auxiliou o encontro com perspectivas de uma educação transformadora e crítica. Ajudou também a desenvolver novas experiências dentro e fora da escola, proporcionou uma aproximação maior do grupo de trabalho e ajudou na organização de novas idéias e conseqüentemente deu uma nova motivação à prática do professor.

NECESSIDADE DA PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE UM PPP

Apesar de opiniões diversas acerca da FORMA como o Projeto se implantou (se imposto ou gerado no próprio grupo), sentimos que TODOS os professores percebem

a existência dele no seu cotidiano escolar. A própria linguagem estabelecida entre os professores do setor, inclui o Projeto Político Pedagógico como fala rotineira de sala de professores e de encontros fora da escola. Inclusive surgem algumas brincadeiras por conta desse nome tão “especial” que “só eles conhecem”. É comum eles trocarem idéias sobre o que pode ser escrito ou a melhor forma, momento ou local para se registrar uma atividade que não havia sido prevista no início do ano. É comum também eles escreverem por área ou individualmente a avaliação de uma determinada atividade sem que seja incluída na pauta principal do encontro ou mesmo que não seja formalmente pedida. Eles demonstram claramente um trabalho de avaliação das atividades antes e depois de ocorridas como prática constante. Em várias ocasiões os próprios objetivos de determinadas atividades foram refeitos para, no ano seguinte, serem lembrados e não repetidos. Isso mostra a familiaridade em relação ao Projeto existente no grupo.

Algumas respostas deixam claro que o Projeto Político Pedagógico não foi “sentido” como uma necessidade, mas que ele foi sugerido pela coordenação pedagógica da escola ou então que ele “foi acontecendo naturalmente”. Outras respostas se referem a datas estabelecidas cronometricamente, ou seja, de acordo com o número de anos em que as primeiras reuniões aconteceram. Isso pode mostrar que não houve uma etapa prévia para os mesmos professores pois quando as reuniões tiveram início, para a maioria deles havia ocorrido um período de maturação da necessidade de se iniciar um novo tipo de trabalho na escola que retratasse um pouco de tudo o que se fazia no cotidiano escolar de forma não sistematizada e sem registros para a orientação do próprio grupo de trabalho.

Em contraposição 75,00% dos professores afirmam que o grupo sentiu a necessidade de participar da elaboração de um Projeto Político Pedagógico primeiramente porque a realidade brasileira apontava várias mudanças políticas e sociais a nível

mais amplo. Tais mudanças eram externas à escola, mas interferiam nela diretamente. Eram mudanças sociais “além dos muros da escola”. Também porque, a nível interno, faltava uma linha pedagógica nos trabalhos, ao mesmo tempo em que o grupo se envolvia individualmente com o processo educativo, percebendo que precisava abandonar um modelo tradicional tecnicista ultrapassado que convivia com a escola, incomodando-a. Ainda assim os professores não sabiam exatamente por onde essa mudança poderia se iniciar.

Era necessário e urgente fazer mudanças, melhorando a qualidade de trabalho e aproveitando a abertura dada pela direção da escola, o que foi, ao lado da iniciativa da Coordenação Pedagógica, determinante para o processo ser desencadeado.

PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PPP

As discussões iniciais, quanto ao processo de criação do Projeto Político Pedagógico, foram para a maioria (95,45%) bastante difíceis.

Argumentaram que no início houve uma preocupação com o encaminhamento dado pelo grupo ao Projeto porque muitas vezes sentiam falta de clareza em relação à meta final do grupo. Era a insegurança causada pelo “novo” que o Projeto Político Pedagógico representava. Havia também dificuldades que iam das mais simples, como condução das conversas para não se agredir ou melindrar o outro até discussões teóricas polêmicas e contraditórias. Para vencê-las aprenderam a desenvolver o que eles chamam de “rituais de início de papo”. Eram na verdade, formas, até inconscientes, de refletir antes de falar para não magoar os colegas e a humildade de pedir desculpas quando ocorriam excessos. É verdade que no início não foi nada fácil mas o treino e a disposição para desenvolver essa “técnica” ajudaram e os resultados

obtidos foram bastante positivos.

Como consequência desse processo havia apreensão e muitas dúvidas que somente foram solucionadas com o passar do tempo, à medida que o próprio grupo se fortalecia, através da observação dos resultados, que iam sucessivamente satisfazendo a todos (até aos mais descrentes!)

Hoje, olhando para trás, o grupo percebe que amadureceu, se fortaleceu, está mais unido, seguro de sua capacidade e com bastante tranquilidade, absorvendo novas propostas e realizando mini projetos que inseridos em um mais amplo, o completam. Situações comuns em várias escolas, como por exemplo, durante uma nova proposta, as pessoas perguntarem “Como será possível fazer?”, desapareceram do grupo que hoje já pergunta “Por onde começamos?”. Esta passou a ser uma característica marcante do grupo.

Quando questionados sobre o passado e a atual situação argumentam que houve segurança do grupo para caminhar dentro de um processo, mesmo com os percalços que o caracterizaram. Atualmente as decisões são mais tranquilas e adequadas às necessidades, mesmo porque sempre são embasadas em textos que ajudaram a clarear os objetivos. Se por um lado os objetivos principais que originaram o Projeto não se modificaram ao longo dos anos, por outro lado as idéias do grupo evoluíram. Está mais fácil trabalhar. As reflexões continuam sendo fundamentais para se chegar a conclusões. Hoje todos eles têm consciência de que a dedicação e percepção do grupo levou ao aperfeiçoamento.

Nesse contexto percebe-se que o grupo demonstra clareza quanto ao processo de criação ou seja, não sente ter havido “um momento de criação”, mas um caminhar de acontecimentos rumo ao Projeto Político Pedagógico, até sua efetivação.

ENCAMINHAMENTO DADO AO PPP NA ATUALIDADE:

As discussões acerca do PPP acontecem hoje demonstrando um amadurecimento do grupo, decorrente de uma “longa caminhada” e muitos “desacertos” até chegar ao que consideram ideal. No entanto, salienta-se que muito ainda há por fazer.

Resistir e lutar sempre, principalmente por se constituírem na força de trabalho de uma instituição burguesa e se saberem explorados por ela.

Para eles, hoje, as discussões têm como princípio geral o Projeto Político. As conversas refletem maior integração do grupo, restringiram-se a algumas áreas de interesse e os problemas são mais facilmente resolvidos. Não se perde mais tempo até encontrarem o núcleo principal que deve gerar as novas propostas. São conversas mais tranqüilas que buscam aperfeiçoamento.

Individualmente percebe-se que as pessoas perderam quase que totalmente os melindres de antigamente, aceitam sem problemas as decisões da maioria (mais democráticas) e têm abertura para o novo com mais facilidade. Houve nesse processo de crescimento também uma mudança política e pedagógica do grupo refletindo na prática. Por exemplo, quanto ao conteúdo, o centro das preocupações não é mais “vencê-lo” mas selecioná-lo para ele ser significativo para o aluno, única forma de ser assimilado.

Por fim as discussões hoje refletem maior amadurecimento e confiança do grupo para opinar e são, sem dúvida alguma, muito mais organizadas.

PERCEPÇÃO QUANTO A APROVAÇÃO PARA ALTERAÇÕES DO PPP

O Projeto Político Pedagógico foi sendo construído ao longo dos anos e por certo ele não estará concluído, mas estabilizado. Isso significa que ele vem sendo aperfeiçoado ou mesmo transformado a cada ano, de acordo com o perfil da instituição (até da Direção) e do grupo que nele atua mais efetivamente. Por isso procuramos saber como as pessoas que vêm participando há tantos anos de sua construção sentiram tal trajetória. Para vários deles foi um trabalho que significou luta, resistência e perseverança. Para outros foi mais tranquilo do que esperavam. Para outros, como sempre tinham alguém a lutar por eles, foi bastante tranquilo. O certo é que de forma mais ou menos atuante todos o compuseram. Apenas os professores de Educação Física acharam que não costumam participar de todas as alterações feitas no PPP. Provavelmente porque até o ano de 93 as aulas da disciplina eram ministradas em período oposto ao das aulas normais. Isso fazia com que esses professores se sentissem distanciados dos colegas, inclusive pela diversidade entre espaço físico utilizado, horários de aulas diferenciados, organização de suas reuniões, conteúdo a ser tratado etc.

Mas ficou claro que a maioria (86,36%) acha que participa da trajetória para aprovar as alterações do Projeto de diferentes maneiras. Alguns com preocupação, pois, às vezes, se tomam atitudes aparentemente precipitadas que demandariam mais tempo. Outros acham que as decisões vêm resultando em melhoria pois evidenciam entrosamento, visão do todo e têm se aperfeiçoado gradativamente, com certa naturalidade. Alguns chegam a sentir certo desânimo, quando sua opinião é vencida pela maioria(!), outros têm enorme entusiasmo pois estão mais “leves” por sentirem que o mais difícil já passou e também porque há real busca de melhorias e o PPP está a cada dia ficando “com a cara dos alunos e dos professores”.

Para outros, ainda, a trajetória foi vista com otimismo e satisfação, pois houve abertura dos outros segmentos da Instituição e da coordenação pedagógica. Há também

os que julgam que, às vezes, a mesma trajetória volta a ter repentes de confusão, o que se esclarece rapidamente. Ocorre, também para outros, um crescimento com as críticas positivas, vistas como esperança e sobretudo como enorme responsabilidade profissional já que se pode escolher e acompanhar o processo verificando seus resultados.

As entrevistas procuraram apurar os aspectos considerados relevantes e que compõem o trabalho pedagógico.

Para isso buscou-se perceber o relacionamento entre os membros do grupo, as impressões sobre o trabalho desenvolvido especificamente na área de conhecimento de cada um, a opinião e relacionamento com a equipe de apoio pedagógico, a percepção acerca do desenvolvimento do Projeto no setor e o relacionamento com os alunos.

Por fim, objetivou-se analisar as falhas percebidas ao longo do ano em todos os itens citados anteriormente e ainda quais seriam as perspectivas pessoais e profissionais para o ano seguinte.

Das entrevistas pode-se, em princípio, concluir que o grupo todo sente a existência de um Projeto Político Pedagógico forte, participativo, efetivo e sobretudo prático. O mesmo sentimento, entretanto, não é unânime quanto à forma de desenvolvimento do mesmo. Ou seja, apesar de acharem que o Projeto avança, registram que às vezes isso poderia ocorrer mais rapidamente.

Nesse sentido, fica claro o posicionamento dos professores de Educação Física, que se sentem, em alguns momentos, alijados do processo de tomada de decisões do grupo. Segundo eles, isto acontece pela própria estruturação da disciplina no âmbito educacional.

Percebeu-se, ao longo da pesquisa, que as opiniões divergem mais quando as questões são de caráter pessoal, já que as de caráter coletivo têm relativa consonância.

O grupo se manifesta favoravelmente ao Projeto setorial, mas, toda vez que se trata de transpor esse território, eles reagem dizendo-se desanimados para concretizar algo parecido em outras escolas que atuem, apesar de muitos dizerem que já tentaram. Argumentam que fatores externos como dificuldades para reuniões, falta de disponibilidade das pessoas e falta de entendimento do pessoal administrativo/pedagógico acabam prejudicando o avanço de projetos parecidos com o que colocam em prática na escola a que se refere a pesquisa.

Acham também que a direção é muito lenta para decidir o que lhe compete e se sentem desconfortáveis diante de tal posicionamento.

O grupo de professores não sente “falta” da presença dos pais na escola. Somente quando se insiste bastante é que eles se mostram relativamente convencidos de que com a participação efetiva dos pais os resultados poderiam ser melhores. Exceção feita a questões estritamente disciplinares. Neste caso eles concordam com a presença dos pais, mas parece que muito mais no sentido de esperarem que estes atuem como repressores da situação do que como educadores, tanto quanto os professores. É certo que esta visão decorre de muitas experiências desagradáveis pelas quais passam os professores, de forma geral, em sua profissão. São muitas as vezes em que eles, desrespeitados enquanto profissionais, precisam passar por situações constrangedoras frente aos pais, resultado de falas injustas e ignorantes. São os casos em que pais atribuem toda a falta percebida na educação de seu filho à ação incorreta do professor, atitude esta tão equivocada quanto a do professor ignorar a importância da presença da família na escola. Mudar esta concepção parece um objetivo que o Projeto Político Pedagógico ainda não atingiu, apesar de ficar claro ao grupo que a proposta só será completa quando dela fizerem parte, efetivamente, outros segmentos “externos”.

O grupo leva em conta, com constância, a necessidade de atender aos anseios dos alunos e tem clareza de serem estes, os grandes alvos do trabalho educativo. É comum

o professor se reportar ao aluno em suas reflexões tanto de êxito quanto de fracasso em qualquer “empreendimento” que realize. Os questionamentos que melhor sintetizam este sentimento são: Por que o aluno não aprendeu? ou Por que ele não participou?

Todos os elementos que compõem o Projeto se sentem, de alguma forma, politicamente atuantes, e têm consciência da necessidade de estarem sempre atentos às mudanças que ocorrem fora do âmbito escolar, por serem estas responsáveis por desdobramentos no interior da escola.

Por fim, pode-se perceber que os professores têm certeza das transformações e avanços pelos quais o PPP passou nos últimos anos, conseguindo fazer um estudo comparativo, que leva em conta a mudança do grupo, o “tempo” ocorrido entre as mudanças e as transformações pedagógicas pelas quais passaram o setor e a escola.

O grupo tem clara a importância de sua formação acadêmica visto que são professores que estudaram em escolas da década de 70 onde o tecnicismo preponderava e isso resulta, algumas vezes, em posicionamentos que impedem maior flexibilidade e certa resistência para agilizar algumas mudanças.

O grupo se sente unido, acreditando plenamente que a união foi uma conquista e o resultado de várias “brigas” pedagógicas, existindo, inclusive, momentos de embate, considerando-se a existência de grupos com posicionamentos políticos e sociais distintos.

Apesar de trabalharem em uma escola de cunho religioso, raramente mencionam esse aspecto como fator preponderante ou responsável por alguma mudança a nível pedagógico ou metodológico.

4.2. A visão dos funcionários

O grupo de FUNCIONÁRIOS, aqui denominado G2, foi o seguinte a ser consultado. Constitui-se de seis pessoas distribuídas em vários locais do prédio, ocupando funções diferenciadas: uma Assistente de Coordenação, uma Bibliotecária, uma Orientadora Educacional, uma Assistente de Alunos, um Coordenador de Pastoral e um Coordenador Pedagógico.

Com uma média de 37 anos e 7 meses anos, portanto tão jovem quanto o grupo de professores também iguala-se a este em relação ao tempo de serviço na Instituição (6 anos e 7 meses de trabalho em média). O resultado obtido acaba caracterizando uma relativa estabilidade que poderia significar maior envolvimento do que o observado na prática em relação ao Projeto Político Pedagógico.

Apesar de cada um dos funcionários ter uma função específica, notou-se um intenso envolvimento com o trabalho do “outro” chegando a sentir-se uma relativa cumplicidade entre eles. É evidente que este mecanismo fortalece internamente o pequeno grupo para alcançar seus objetivos e reivindicações. Ex. É comum se encontrar a bibliotecária indo à sala de aula para falar com o aluno sobre algo específico da secretaria ou, o Serviço de Orientação Educacional emprestando livro da biblioteca para o aluno levar para casa. Em alguns momentos sente-se que eles são de tal forma unidos nas questões relacionadas ao seu trabalho que se percebe uma certa cumplicidade interessante até de ser observada. O procedimento pode demonstrar tanto a união e a cooperação no trabalho, quanto a necessidade de suprir mão de obra em falta no setor.

Apesar dos funcionários se envolverem uns no trabalho dos outros em clima de cooperação, notou-se, por parte deles, um distanciamento em relação ao Projeto pois, não estando devidamente envolvidos no processo, acabam não se interessando pelo mesmo.

Para o G2 foram feitas questões orais, quatro questões escritas e, principalmente, observou-se o trabalho dessas pessoas ao longo do dia.

Um dos objetivos foi não alterar o desenvolvimento das atividades do grupo, podendo, assim, aumentar a possibilidade de obter um retrato fiel do cotidiano deles.

As anotações nunca eram feitas sob o olhar de algum desses elementos, para que não percebessem que suas atitudes eram observadas.

As respostas dadas às questões orais e as entrevistas feitas demonstraram que as posturas não são iguais e não há unanimidade de opiniões.

Conclui-se, em parte, ser esse um grupo com objetivos diferentes dos professores não estando ligados ao campo educacional, não são tão unidos quando se trata de defenderem objetivos estritamente particulares ainda que em grupo o sejam, têm um olhar muito mais severo em relação à direção, estão bastante preocupados com a questão da hierarquia, têm maior dificuldade para se manifestarem, demonstrando medo de punição, demoram a adquirir confiança nas pessoas que chegam, comparam-se o tempo todo com os professores (férias, feriados etc), praticamente ignoram os pais e sua importância no processo educativo.

Por outro lado são disponíveis, quando solicitados, têm percepção do PPP, mantêm um relacionamento agradável com os alunos, é um grupo relativamente estável, todos estudam apesar de se colocarem em posição de inferioridade frente aos professores, mas não se constituem num grupo homogêneo nas posturas e opiniões.

O resultado obtido nas questões escritas, foi mais fácil de ser analisado por tratar-se de um número menor de questões e pelo teor dos assuntos abordados.

Quando questionados sobre a possibilidade de opinarem contrariamente acerca de uma decisão, cinco pessoas disseram que se sentem bastante à vontade para divergirem mesmo que a opinião não seja a mesma do grupo porque acham que é importante expressar o pensamento embora respeitem a opinião do outro. O grupo é bastante

aberto, sente-se seguro para tomar decisões, é maduro para reflexões e discussões, debate temas polêmicos de forma construtiva e operacional.

Do grupo de funcionários, um respondeu que nem sempre expressa seu pensamento por sentir que não tem o mesmo embasamento dos demais.

Quando da pergunta: “ O grupo acomoda-se ou altera o processo?”, uma pessoa respondeu que alguns se acomodam, mas a maioria leva a sério as discussões. Três pessoas responderam que a maioria não se acomoda. Duas pessoas responderam que não se trata de acomodar-se mas, do fato de algumas propostas “inovadoras” não passarem pela apreciação do grupo. As respostas demonstram que o grupo de funcionários apesar de conhecer a temática das discussões, nem sempre se coloca publicamente frente a elas, preferindo emitir opiniões isoladas entre eles mesmos. Fica clara a emergência de um trabalho de conscientização para essas pessoas, esclarecendo a importância de se manifestarem diferentemente e assim auxiliarem todo o grupo.

Participando das respostas, dentro do grupo de funcionários, a Orientadora Educacional elaborou um quadro porcentual do que considera um retrato de todo o grupo, incluindo professores, em relação ao grau de acomodação ou inquietação existente para mudanças no PPP. Para ela trata-se de um grupo com 45,00% de pessoas inovadoras, 31,50% de indecisos e 23,50% de pessoas resistentes às mudanças.

Perguntados se a Coordenação Pedagógica e a direção permitem contestações do grupo ou se eles o fazem veladamente (resistência), uma pessoa disse que não há permissão para contestações, pois não há espaço para isso. Mas 83,33% delas disseram que há espaço para contestações com liberdade porque além da Coordenação Pedagógica que está diretamente ligada ao grupo (inclusive para contratação e demissão deles), estar sempre aberta para ouvir, as discussões entre eles são democráticas e as resoluções tomadas conjuntamente. Essa união da equipe permite contestações em todos os níveis. O grupo aprendeu a não tomar posições

isoladamente, pois perceberam que em equipe podem conseguir um sucesso muito maior. Por exemplo: eles têm o hábito de levar reivindicações conjuntas quanto à compra de material desde os mais simples como lista de objetos corriqueiros necessários (canetas, folhas, fitas de impressora etc) que são confeccionadas em grupo no início do ano e levadas à coordenação para providenciar, até materiais de médio porte como móveis e computador para determinado funcionário. Também em relação aos horários de férias do grupo, já se mobilizam antecipadamente de forma que, quando se dirigem à coordenação, estão com as propostas de cada um escritas em um só formulário tendo combinado conjuntamente de forma que ninguém tenha prejuízo. Estas e outras iniciativas foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos e em vista dos resultados positivos obtidos, têm estendido essa iniciativa a outros campos também. Eles mesmos respondem que decisões e reivindicações conjuntas tem maiores chances de aprovação.

Outra posição diz respeito à visão que os funcionários têm da coordenação pedagógica que é sua representante perante a Direção da escola. Disseram que muitas vezes não precisam se articular contra uma decisão tomada pela escola, pois a própria Coordenação Pedagógica costuma contestar levando a reivindicação do grupo. Nesse aspecto deixam claro que se sentem bem representados. Sentem que a Coordenação Pedagógica faz suas reivindicações com liberdade e de forma criteriosa, ponderando entre o administrativo e o pedagógico o que serve de exemplo para que eles também ajam dessa maneira.

Interessante na questão, foi a absoluta exclusão da Direção da Escola nas considerações. Ela não foi citada em nenhum momento nem permitindo, nem proibindo contestações. Isso pode representar um distanciamento efetivo entre grupo e dirigentes. E o que se percebe na prática, é isso mesmo. Raramente se presencia uma conversa direta dos funcionários com direção. Tudo passa pela Coordenação

Pedagógica. Nem os funcionários, nem a direção ensaiam uma proximidade para viabilizar o cotidiano do setor. Os funcionários por terem certo receio ou medo de não serem atendidos e a direção por ter assumido a postura de dirigir-se aos coordenadores para facilitar seu trabalho, considerando que o número de funcionários é bastante grande em toda a escola. Mas esta é uma prática que necessitará ser alterada pois a proximidade entre ambas as partes poderia facilitar uma série de iniciativas que iriam auxiliar o trabalho de todos.

Perguntados sobre a forma de participação na construção da proposta pedagógica setorial, um respondeu que não participa, somente executa o que é pedido e 83,33% responderam que participam da proposta pedagógica do setor porque estão presentes desde a fase do planejamento nas reuniões até a execução quando colocam em prática uma proposta assumida junto com os professores. Aham também que participam quando tentam atingir os objetivos da escola e dos alunos. Dizem que sempre emitem opiniões sobre os fatos por isso mesmo procuram interagir-se com o grupo e com os alunos através de atividades e eventos dentro da escola.

Conclui-se que essa é a forma encontrada por eles para estabelecer uma ação interdisciplinar no interior da escola. Entretanto podemos perceber que ainda falta para o grupo de funcionários um projeto educacional mais amplo e efetivo, um projeto que sirva para atender principalmente seus interesses garantindo-lhes maior espaço de atuação. Evidentemente não se pode perder de vista que os funcionários existem dentro da escola como suporte para outros grupos se manterem coesos e ligados, mas, em função desse objetivo é que eles precisam se articular melhor.

4.3. A visão dos alunos

Outro grupo consultado foi o de ALUNOS. É sabido que o grau de participação deles no cotidiano da escola determina, ao menos parcialmente, as características do Projeto Político Pedagógico existente nela. Por isso considera-se de fundamental importância conhecer a percepção que os alunos têm do Projeto. Também procuramos conhecer a percepção deles acerca das possibilidades de transformarem o coletivo escolar, junto com os demais segmentos que participam da escola.

Quando questionados, 86,57% dos alunos manifestaram que a escola tem uma proposta comum de trabalho e que eles a sentem em vários momentos. Quando perguntados sobre tais momentos citaram vários exemplos que denotam, por um lado, aspectos positivos como o fato de a escola se preocupar com a vida do aluno e, por outro lado, uma certa tendência a se aterem aos aspectos regimentais e disciplinares da vida escolar.

É possível perceber, ainda, que os alunos sentem certa coerência entre as atitudes dos funcionários, professores e direção da escola. Diante de colocações como: “todos falam a mesma linguagem” ou “quando um fala uma coisa todos os outros repetem a mesma coisa”, pode parecer por um lado, a existência de um escudo para limitar a ação do aluno na escola ou para não se alterar decisões tomadas a revelia dele e, ainda, para não haver maleabilidade diante de seus pedidos mas, mais do que isso, pode-se perceber coerência nos princípios e procedimentos decididos em grupo.

A constatação é importante, porque o jovem precisa perceber que está acompanhado de um grupo coeso e acima de tudo seguro para atuar junto dele. Interessante perceber também a confiança que os alunos depositam na escola. Uma altíssima porcentagem de respostas (93,00%) aponta que os alunos têm certeza de que a escola busca o melhor para eles, principalmente quando os ouve primeiro e depois decide. Exemplificaram suas respostas positivas com os principais momentos descritos na parte anterior desse trabalho referentes à organização do trabalho

pedagógico.

Em relação à participação deles na vida escolar, apóiam a parte lúdica citando os Bons-Dias, os sábados esportivos e todos os eventos que envolvem participação livre dos alunos. Por exemplo ao falarem dos sábados esportivos, deixam claro que este momento é “muito gostoso” porque “o aluno faz o que gosta”. Manifestam que não precisam ficar preocupados com alguém dando instruções. Mas, ao mesmo tempo, costumam organizar jogos e campeonatos onde a presença de liderança, organização e respeito são fundamentais. O fato é que, estando em espaço aberto e utilizando o corpo com intensidade, eles se sentem mais felizes.

Quando abordaram o assunto relacionado ao Bom-Dia, pudemos perceber que este é um momento considerado como “de concentração” para os alunos. É o momento em que podem manifestar suas idéias, podem discordar dos demais e, por ser um espaço de livre colocação, não há risco de serem questionados negativamente. Pudemos captar, também, um certo gosto em falar para todos os outros. Isso geralmente é feito pelos maiores e se estende gradualmente aos mais novos.

Outros momentos apontados podem significar uma possível organização dos Alunos. Por exemplo, a escolha de representantes de classe, a escolha de professores orientadores, a escolha das chapas para concorrerem à comissão de formatura, a recepção aos ex-alunos, a organização de comissões provisórias etc. São momentos preciosos porque os alunos podem se organizar coletivamente e fazer escolhas através do voto. Percebe-se que, também aí, os alunos estão relativamente acostumados a se colocarem, pois, nas diversas ocasiões em que isso foi necessário, eles já sabiam como deveriam proceder, que caminhos (passos) seguir, a quem procurar e mais, tudo que deveriam fazer para terem maiores chances de obter os resultados desejados.

Quando, por exemplo, precisaram organizar uma comissão para reivindicar

o empréstimo de materiais esportivos para jogos independentes com grupos de outras escolas, eles, em um dia, organizaram-se com um representante de cada sala interessada e dirigiram-se à coordenação para comunicar a reivindicação. Ao mesmo tempo pediram autorização para virem em outro período para falar com os colegas, a fim de conseguirem adesão e reuniram-se, apresentando as sugestões e soluções do que pleiteavam. Uma vez encerrada a etapa, dirigiram-se à coordenação novamente e expuseram o assunto, as medidas tomadas, as sugestões e as soluções. Aceita a reivindicação, cada representante de sala comunicou o fato a seus colegas e efetivaram o desejado. Esse processo aparentemente longo teve a duração de dois dias.

Sucessos como o descrito acima talvez justifiquem ao menos em parte, as respostas dadas pelos alunos, quando questionados sobre as possibilidades de poderem dar sugestões e fazerem alterações em sua escola. Noventa por cento dos alunos responderam afirmativamente à questão.

Quanto à participação dos alunos na escolha de representantes de classe, a grande maioria se manifestou a favor (95,00%). Interessante perceber que um grupo relativamente significativo questionava se poderia existir outra forma de escolha além dessa. Pareciam não conceber a existência de representantes de classe que não os escolhidos por eles mesmos.

Em alguns assuntos, pudemos verificar que os alunos já têm como prática cotidiana sua participação, pois os mais velhos no setor se movimentam com clareza e desenvoltura encarando-a como procedimento conquistado e confirmado por todos, ao longo dos anos. Os ingressantes vão observando e perpetuando a mesma prática. Qualquer sinal, por menor que seja, que ameace sua conquista é olhado com muita estranheza e contestação pelo grupo de alunos. Após a eleição de professores orientadores de classe e de alunos representantes, realiza-se um Bom-Dia com um painel onde se retrata o resultado geral e o de cada classe. Procura-se valorizar a

seriedade com que os alunos encaram seu voto. Como ele é secreto não há chances de se interferir no momento, por este motivo a orientação feita antes da eleição e a valorização do seu resultado são dois momentos extremamente importantes. Raramente se tem votos anulados com escritas inadequadas. Foram 2 em 500 votos nesse ano. Os votos em branco também são em número reduzido (4 em 500). Daí resultar a certeza da importância de momentos onde o aluno pode manifestar sua vontade e decisão livremente. E, por isso mesmo, toda vez que é preciso decidir alguma coisa com o grupo procura-se, quer em classe ou no geral, adotar-se o mesmo método, porque ele, sem dúvida, retrata a opção do aluno. As urnas e as cédulas dos votos são confeccionados pelos alunos de cada classe. Posteriormente, no mesmo Bom Dia, se faz uma exposição delas para que todos percebam a criatividade e a importância do trabalho de alguns alunos em relação à disponibilidade e vontade de participar do processo decisório.

Em relação à participação dos ex-alunos também pudemos perceber que o número vem aumentando a cada ano. Eles se acostumam a voltar à escola. Dizem que a facilidade que encontram para retornarem é maior que a de seus colegas atuais que estudaram em outras escolas. Nossa própria portaria conhece a conduta para permissão da entrada de alunos. Eles chegam ao setor procurando por algumas pessoas que desejam rever. Ficam nos intervalos e, quando questionados, expressam o prazer desse momento. Manifestam-se dizendo que “é muito bom voltar porque são bem acolhidos” “a escola não muda” etc. São opiniões que demonstram o tipo de organização e o trabalho realizado para motivar os alunos para retornarem. A escola não pode imaginar que deixou de ser a escola daquele aluno, porque ele terminou seu ciclo de estudos lá. Ela sempre será a escola daquele sujeito e quanto mais ela for significativa para ele, mais se perpetuará como um local agradável para ser revisto.

No entanto fica patente a necessidade de programas sistematizados de recepção

aos ex-alunos. Como as visitas são independentes de datas estabelecidas, não propiciam encontros coletivos. Tais encontros aconteciam há alguns anos atrás e eram bastante esperados, mas como dependiam da boa vontade de algumas pessoas e de sua disponibilidade para estarem no final de semana na escola, eles foram diminuindo até desaparecerem. Seria importante que a própria escola voltasse a organizá-los, pois, apesar de toda a mão de obra despendida, eram muito significativos para o ex-aluno.

Em relação aos eventos como Escola Aberta, Folclore, Semana de Cultura, Esporte e Lazer, tanto alunos quanto professores são consultados. Sabemos a importância da opinião do aluno nesses momentos, mas sabemos também que o Projeto Político Pedagógico do setor foi construído até hoje principalmente por professores. Portanto eles têm um enorme peso quanto ao encaminhamento que se queira dar às atividades e à análise do que foi realizado.

Para os alunos, qualquer evento é sinônimo de trabalho livre, de ação independente, de espaço de descoberta e de prazer, conseqüentemente, sempre que questionados, eles se manifestam favoravelmente a essas atividades. Talvez se deva perguntar por que a escola não proporciona mais momentos como esses, adicionando a eles os conhecimentos que devam ser adquiridos pelos alunos.

Para os alunos, cada um dos eventos tem um significado especial. Por exemplo, a Escola Aberta significa trabalhar para montar objetos, maquetes e mini projetos que reproduzam o conhecimento adquirido por eles ao longo do ano. É importante perceber que os alunos, em sua grande maioria desejam escolher a disciplina na qual querem desenvolver um trabalho. Normalmente é aquela com a qual ele mais se identifica seja pela empatia adquirida na relação professor/aluno, seja pela empatia com o próprio conteúdo.

Em relação ao Folclore, notamos que o aluno se reporta nesse momento as pesquisas que mostrem coisas que se identifiquem com ele, que lhe sejam agradáveis

ou aquelas que são muito diferentes do seu mundo. Alguns alunos costumam escolher trabalhos ligados a expressões regionais bem distantes de seu costumeiro ambiente. Como dizia um aluno “é bom dançar de outro jeito, mas do jeito do nosso povo”. Nessa época do ano eles costumam fazer mais pesquisas do que fazem no restante do ano. É também na ocasião que a questão estética aparece mais fortemente. Desenhos de cartazes, composição de roupas típicas, apresentação de peças teatrais escritas, dirigidas e encenadas pelos alunos, arrumação de barracas e preparação de pratos típicos, faixas com explicações de chás e ervas medicinais do Brasil são pensadas e criadas muito mais pelos alunos que pelos professores. Estes acompanham e assessoram, enquanto a equipe de apoio pedagógico procura viabilizar os pedidos e garantir a estrutura do evento.

Em relação à Semana de Cultura, Esporte e Lazer os alunos se soltam mais na manifestação corporal e artística. As atividades se alternam entre os jogos, através de equipes, e campeonatos ou apresentações de teatro (com peças escritas pelos alunos com a assessoria de um professor voluntário).

Quando buscam objetos para uma gincana interna, os alunos ficam mais livres para criar, não dependendo de um tempo de aula de 50 minutos para apresentar sua “descoberta”. Nas respostas dadas ao longo da presente pesquisa, um dos eventos que mais mereceu destaque por parte dos alunos foi a Semana de Cultura, Esporte e Lazer. Todas as manifestações e afirmações feitas foram no sentido de valorizar o que já existe, pedir a permanência do evento e sugerir novas possibilidades para seu aperfeiçoamento. Fica registrada a simpatia que o alunado tem por esse momento do ano letivo.

Apesar de tudo o que foi dito em relação à participação do aluno na escola e apesar de se fazer muito por ele, percebemos que os espaços que se abrem para sua atuação nas decisões ainda deixam a desejar. Quer por receio, quer pela ausência do

exercício da democracia plena, o que se faz na escola são ensaios de participação do alunado. Mesmo sabendo que essa prática é mais exercitada do que em muitas outras escolas visitadas, a verdade é que ainda não se encontrou um espaço verdadeiramente reservado ao aluno. Ele caminha ao lado da escola, não tendo garantida sua voz nas decisões que realmente contam. Por exemplo, não participa da elaboração das pautas das reuniões, de reuniões de professores, de reuniões de conselho, de reuniões de pais etc.

É certo que ainda há muito por ser feito, se a escola deseja realmente ser um espaço aberto para a auto-organização dos alunos ou para organização conjunta de alunos e professores. Nesse sentido, também Rossi (1982, p.47), quando trata da Escola do Trabalho afirma que :

“...a auto-organização livre e autônoma dos estudantes é o projeto essencial para a introdução de liberdade efetiva dentro das escolas.”

Também por isso mesmo percebemos que muito há por ser feito até chegarmos a possuir os alunos conscientes e críticos, conseguindo organizar-se para participar ativamente da estrutura e do cotidiano escolar. Ainda assim, alguns cuidados devem ser tomados por eles, no sentido de não serem utilizados enquanto mão-de-obra necessária para realizar ou suprir mão-de-obra escolar, nem tampouco acharem que estão participando porque conseguiram compor um Grêmio estudantil sendo que este, por exemplo, não consegue dar conta de realizar as aspirações daqueles que representa. É preciso que os demais membros da escola se coloquem como mediadores entre os estudantes e não somente como condutores de suas ações.

O grupo de alunos denominado de G3 respondeu o questionário formal, porque o objetivo era conhecer seu posicionamento em relação ao Projeto Político

Pedagógico da escola. Entretanto, esse grupo não é o centro da análise da presente pesquisa. A análise principal está centralizada no grupo de professores que, como já foi comentado anteriormente, construiu o Projeto. Mesmo assim o grupo de alunos foi o maior em termos quantitativos e foi citado a todo momento pelos demais grupos como o “objetivo maior do trabalho”. Conseqüentemente esse grupo mereceu uma atenção especial em relação à análise de suas respostas e pode vir a ser objeto de um futuro estudo.

Quando perguntamos ao total de alunos se eles sugerem ou não mudanças na escola, e por que o fazem, 6,90% em um total de 201 respostas, responderam que raramente tomam essa atitude. As razões da postura variam. Algumas vezes denotam certo comodismo como mostram essas frases: “a escola é lugar para estudar e não para ficar dando opinião”, “as sugestões da escola são muito boas”, “a escola sabe organizar o que é melhor para os alunos”, “a escola faz sempre o melhor para melhorar o desempenho dos alunos” ou ainda “algumas coisas não podem ser mudadas, mesmo que os alunos queiram”. Pelo que se pode perceber, o grupo é composto por alunos que raramente se envolvem com os eventos da escola, e agem assim com o apoio da família que também não aceita os convites para participar das atividades. São também alunos que não se mostram motivados a participar, mesmo junto com os professores, em dias de aulas normais. Sendo um número pequeno, podem ser vistos em posturas diferentes da maioria, como por exemplo, quando se dirigem ao pátio ou ao laboratório para uma aula com seu grupo, procuram ficar isolados dos demais colegas. Já outros (12,00%) dizem não manifestarem sua opinião frente ao grupo movidos, certamente, pela timidez característica da faixa etária, quando a censura do grupo pesa muito mais que a necessidade de demonstrar a própria opinião.

Em outras respostas nota-se, em relação ao espaço escolar, um certo incômodo que pode ter sido gerado pela própria escola ao tomar atitudes negativas com o aluno

ou pela imagem que a própria família passa da Instituição. Aparecem considerações como: “é perder tempo”, “não gostam”, “a escola só muda o que interessa”, “falta liberdade”, “tem medo”, “as sugestões dos alunos não são importantes para os dirigentes”, “nada irá mudar”, “nem adianta falar”, “como é a maioria que escolhe, não adianta falar”, “a escola não pede opinião do aluno e se pede não muda nada” ou “ainda a escola não dá espaço para sugerir mudanças”. São exatamente tais opiniões que devem interessar mais aos educadores. Aí está o desafio. Procurar saber como fazer os alunos (ainda que seja um número reduzido) manifestarem uma opinião diferenciada ou se sentirem mais a vontade para participarem. As opiniões desses alunos foram levadas ao corpo docente (sem denominá-los) para juntos fazerem um trabalho de grupo valorizando o aluno que participa e mostrando aos demais que nada acontecerá a eles além de serem incentivados. Esta acabou sendo uma interferência concreta da pesquisa no cotidiano da escola. O processo acabou ocorrendo outras vezes, como se esperava desde o início do trabalho.

Da mesma forma foram apontadas causas para que os alunos sugerissem mudanças no espaço escolar. Muitos afirmaram que se manifestam frente aos colegas mesmo sendo sua opinião diferente dos demais (80,00%). Os que responderam afirmativamente denotam opiniões que valorizam o aluno no espaço escolar, afirmando que eles sabem o que é melhor e desejam mudar algumas coisas no interior da escola. Muitos manifestam a importância de se lutar por direitos estudantis. No caso aparece repetidas vezes a afirmação: “melhorar a escola é a responsabilidade do aluno”.

Conclui-se que os alunos, de alguma forma, têm sido orientados pela proposta da escola a exercerem o seu papel. Participação, opinião, cidadania são palavras bastante citadas.

Um outro aspecto abordado foi o da necessidade de fazer da escola um lugar

prazeroso para se ficar. Referem-se inclusive ao número de horas que passam na escola e argumentam que, por isso mesmo, é preciso organizar o espaço para ser “bem gostoso”.

Também se referem, com certa ênfase, à liberdade que a escola lhes proporciona para se manifestarem. Comparam-se aos alunos que nada fazem para melhorá-la, dizendo que estes saem do jeito que entraram sem “dar nenhuma contribuição”.

Valorizam também seu próprio potencial dizendo que a escola precisa aprender com os alunos como ser mais ágil, gostar de coisas novas, ter mais idéias, fazer coisas boas para si mesmo. Sentem-se representantes de mudanças a que o mundo precisa se adaptar.

Para analisar a competência do aluno para emitir sua opinião mesmo que ela seja diferente das demais, foi proposta uma pergunta a todos eles. A intenção foi de verificar se, mesmo com o alto grau de crítica que manifestaram, são capazes de fazê-lo à instituição escolar e contrariando colegas, manifestarem-se publicamente, nas situações em que se encontrarem com opiniões pessoais divergentes. Ou seja, a pergunta coloca em discussão a capacidade do aluno de se manifestar mesmo precisando ser diferente dos integrantes de seu grupo, atitude repudiada pela maior parte dos estudantes da faixa etária.

Sabendo que esta não seria uma questão fácil para eles responderem, consideramos todas as respostas, procurando analisar o que significava um “não sei” e comparamos com os argumentos e os exemplos dados, procurando assim fazer uma espécie de “tradução”. Esta faixa etária apresenta fortes características de identificação com o grupo, por isso é muito difícil para eles usar uma roupa diferente, falar e pensar de forma diferente, ter hábitos e comportamentos diferentes.

Quando isso acontece tanto o grupo o discrimina como ele próprio acaba por se excluir, definitivamente, ou muda seu comportamento de forma radical. Inclusive,

pode-se perceber no ambiente escolar, onde se vive muito intensamente em agrupamentos, que, individualmente, o adolescente é bem diferente do que quando está em grupo.

Interessante perceber que, pelo comportamento real descrito acima, as respostas deveriam estar em porcentagens diferentes.

Entretanto os jovens mesmo tendo comportamentos fortes de grupo acham que, sempre que for necessário, devem “ter forças” para emitir opiniões diferentes das opiniões do grupo. Conclui-se que esta postura é muito mais, uma vontade do jovem de ser auto-suficiente e independente, é muito mais uma investida no “vir a ser”, em tudo aquilo que sonha, do que a realidade de “quem já é”. Isso significa que o jovem projeta o que acha ser a conduta mais correta e, mesmo que não consiga agir de acordo com ela naquele momento, sabe que a adotará assim que estiver mais fortalecido e maduro.

Do total de alunos que responderam à questão, 74,13% afirmaram que são capazes de emitir sua opinião independentemente do grupo, 14,43% responderam que não possuem essa capacidade e 11,43% responderam que às vezes ou que não sabem.

Anotamos os argumentos daqueles que responderam que não emitem sua opinião frente ao grupo e registramos: “ser minoria é chato”; “os colegas acham que não é a sua opinião mas só a vontade de se evidenciar frente ao grupo”; “vergonha”; “sempre concordar”; “medo de ser vaiado”; “como é minoria já sabe que vai perder então não adianta falar”; “não se sentem bem divergindo de um grupo todo”.

Os que responderam que emitem sua opinião sempre e independente do restante do grupo, afirmam que o fazem porque: “é preciso ser autêntico”; “isso é ser livre”; “só assim há troca de opiniões”; “preserva o direito de cada um”; “preciso me defender”; “posso ajudar quem não tem a mesma coragem”; “digo agora para

poder reclamar depois”; “isso é ter personalidade”; “minha opinião pode ser a que faltava para completar ou aperfeiçoar a idéias do grupo”; “é uma questão de personalidade”; “só assim se chega a uma conclusão”; “não se pode aceitar o que não se pensa”; “a fundamentação de uma opinião merece ser considerada”; “quem não argumenta, não aprende a defender suas idéias”; “não podemos nos deixar influenciar pelos outros”; “concordar com os outros deve ser só coincidência”; “acredita nas idéias que tem”; “expondo minha idéia posso avaliar se ela está certa”; “minhas idéias podem ajudar o grupo”.

Todas as argumentações acima coincidem com o exposto até o momento. Parece que o Projeto Político Pedagógico tem conseguido atingir, além do corpo docente, também os alunos no sentido de fazê-los pensar e, se não tomarem atitudes efetivamente próprias, ao menos sabem que é o momento de iniciar um verdadeiro treinamento para tal. Dessa forma poderão, a curto prazo, analisar sua própria realidade, a médio prazo atuar no interior da escola, participando dela e quem sabe, ainda, a longo prazo, atuar além dos muros da escola, procurando dar sua parcela no sentido de entender e transformar as relações sociais injustas existentes em seu meio.

Quando os alunos comentaram acerca da possibilidade de manifestarem a sua opinião no interior da escola, pode-se perceber que a grande maioria sente liberdade para fazê-lo. Foram 93,03% de respostas positivas. Entretanto alguns alunos, dentro do grupo, disseram, também, que manifestar sua opinião não significa que a escola atenda seu pedido, fazendo o que o aluno pede, ou seja, ela ouve o pedido mas não o atende necessariamente. Somente 4,48% dos alunos disseram que às vezes podem se manifestar para alguma reivindicação e obtém um resultado positivo sendo atendidos nela e, 2,49% dizem que não podem fazê-lo por terem medo ou porque não se sentem motivados para tal. Esta parece ter sido uma pergunta relativamente fácil para

os alunos responderem (foi a que levou menos tempo, de acordo com a observação do aplicador dos questionários). Foi também a que eles responderam mais enfaticamente. Por exemplo, os alunos que responderam negativamente não justificaram sua resposta. Os que responderam “às vezes” justificaram relacionando-a mais à parte recreativa da escola. Nessa questão também pode-se observar que a porcentagem de respostas afirmativas foi a maior obtida até agora em todas as questões. Pelas justificativas apresentadas também pode-se concluir que os alunos foram coerentes com as respostas, relacionando-as às questões anteriores. Na mesma questão apontaram as formas que encontram para darem sua opinião. Podem ser de forma simples e direta e em manifestações individuais, através de conversas na sala de coordenação ou de orientação, falando com os amigos, conversando na sala de aula ou nos intervalos com os professores, tendo amizade com as pessoas (funcionários) que podem ouvi-los, escrevendo em papéis para entregar depois, escrevendo bilhetes nos murais.

Outras formas mais complexas exigem organização dos alunos como abaixo-assinados; comissão de Formatura; um “Bom-Dia”; pedido de mudança de metodologia de aulas; conversas sinceras dentro da classe com os representantes que encaminham as reivindicações; reunião de pequenos grupos que representem a maioria; pedidos de mudança de equipes nas salas; grupos de Jovens (PJE); ou visitas a outras escolas para dar sua opinião.

Existem formas criadas pela própria escola para incentivar a participação como: o questionário que foi entregue para os alunos se envolverem na presente pesquisa, falando sobre a escola, uma pesquisa de opinião entre os alunos, feita todo final de ano ou reunindo os alunos na capela. Pode-se ainda participar através das eleições internas; através de pequenos grupos para fazer trabalhos da atualidade como o papel do aluno na escola; no sábado esportivo; com a Escola Aberta; nos relatos feitos por

alunos após os eventos; nas campanhas como a da Fome, Escolar etc. Segundo eles, apesar de serem caminhos criados pela escola são bem aceitos, porque respeitam a opinião do aluno sobre a forma de se viabilizar a proposta.

Procurou-se ainda verificar se os alunos da escola percebem a existência de um Projeto Político Pedagógico no interior da escola. Se as atividades executadas pelo grupo o deixam transparente. Se cada ação, ainda que individual, reproduz ações articuladas e conseqüentemente inter-relacionadas e se as pessoas que convivem com o aluno deixam transparecer a existência de um grupo articulado. Nessa consulta, 86,57% dos alunos responderam positivamente isto é, afirmaram que percebem nas pessoas da escola uma proposta comum de trabalho. Um pequeno grupo (6,97%) respondeu que não percebe essa proposta e outros (6,47%) não sabem se ela existe.

Para os alunos a proposta é positiva porque apresenta uma escola preocupada em organizar-se para que o aluno se sinta bem dentro dela, por isso um dos primeiros trabalhos a ser desenvolvido é o da conscientização do grupo em relação a seus direitos. E explicam essa posição quando manifestam que estar na escola é muito mais do que simplesmente estar em um ambiente para aprender conteúdos formais. Evidentemente deve haver uma preocupação com notas, provas, uniforme, horários, reuniões, conselhos de classe etc. Mas pode-se ir além. E citam a preocupação da escola em prepará-los para se sentirem bem dentro dela. Para eles, estar na escola significa muito mais que o ato formal de aprender. Significa que a relação entre as pessoas no interior da escola supera, em muito, a simples função de ensinar ao aluno novos conteúdos.

Segundo eles, o professor procura ter uma relação que leva em conta a pessoa do aluno, uma vez que o respeita, o atende fora da sala de aula, tirando suas dúvidas e procurando “olhar o futuro com ele”. Eles não deixam de manifestar que percebem a preocupação formal da escola com o conteúdo, notas, provas, aprovação etc. E para melhor atingirem esse objetivo, tanto alunos, quanto professores, procuram na

interdisciplinaridade um norteador para suas ações. Por isso existe uma preocupação inclusive de prepará-los para quando deixarem a escola (realidade mais específica de séries terminais).

Ficou claro pelos questionários respondidos que a preocupação com o formal fica muito aquém daquele olhar em direção à pessoa do aluno. Em vários exemplos os alunos mostram como sentem tal preocupação: na forma de tratá-los, de olhar para eles, de mostrar que todas as pessoas que estão na escola têm um trabalho a ser executado conjuntamente. Também chamou a atenção os alunos afirmarem que “todos falam a mesma coisa”, um procurando não contradizer os demais. Está, na verdade, reconhecida a importância dada ao trabalho em equipe, traduzido na relação entre os conteúdos e as atividades desenvolvidas.

Um outro aspecto levantado pelos alunos diz respeito à família. Um número considerável de respostas manifesta a percepção de que há, na escola, uma tendência para trabalhar com as famílias a fim de que estas possam auxiliar os seus filhos, procurando entendê-los com maior facilidade. A postura vem reforçar as posições constatadas em relação à família, feitas anteriormente neste trabalho. Mas, apesar desse empenho por parte da escola, verifica-se um certo “afastamento” das referidas famílias por motivos variados e já comentados em capítulo anterior.

Quando os alunos manifestam que a escola “mostra sempre que o aluno está em primeiro plano”, estão, antes de tudo, confirmando uma premissa do Projeto que é tê-los como centro e justificativa de toda ação pedagógica. E dizendo, ainda, que a escola trata bem o aluno, deseja sua presença, inclusive fora do horário de aulas, que procura unir o grupo para fortalecer a todos, percebe-se a existência de elementos facilitadores para esta forma de ação.

Os trabalhos em equipe podem ser feitos em período oposto, o aluno escolhe o ambiente que melhor se adapte a sua necessidade, por exemplo, a biblioteca, aberta

durante todo o dia, pode servi-lo fora do horário de aulas. O sábado esportivo, que independentemente de qualquer vínculo com faltas, aulas ou notas é organizado por equipes de funcionário e alunos.

Quanto às reuniões realizadas em horário de almoço para discutirem algumas questões do momento, eles manifestam que a escola procura aglutinar os alunos para fortalecer a todos, aumentar a amizade entre eles. Com os temas levantados a cada encontro dizem que se objetiva despertar a crítica, colocando o grupo em contato com algumas questões sociais emergentes e, dessa forma, prepará-lo para entender e viver melhor em sociedade.

Outra forma apontada por eles para receber o aluno na escola é o grupo de teatro existente que independe do horário das aulas e é aberto para todos os alunos que desejarem. Nesse trabalho os alunos apontam muitos pontos positivos que sinalizam a importância do mesmo dentro da escola. Os projetos visam aglutinar o grupo, “colocá-lo para cima”, trazer informações que ele possa traduzir na arte, prepará-lo para vivenciar situações parecidas com a que vive fora do ambiente escolar, além, é claro, de aumentar sua liberdade de expressão.

Cabe esclarecer que a escola tem também uma preocupação em não passar a idéia de autoritarismo em relação aos conhecimentos e às ações tomadas em seu interior. Vivenciando essa prática ela assume, sempre que necessário, os erros cometidos, voltando atrás e principalmente deixando transparente esse prática para o aluno. É inclusive uma forma de ensiná-lo a fazer o mesmo no seu grupo, dentro e fora da escola.

Conclui-se desses relatos um forte sentimento de consideração e respeito passado pelos alunos. Com certeza eles se referem muito mais a questões afetivas do que relacionadas à pura formação acadêmica. Quando dizem que o objetivo da escola é aumentar o companheirismo, fazer da escola um ambiente gostoso para estudar,

deixar o aluno à vontade, mostrar cooperação, estão confirmando as ações que o Projeto propôs. Para eles a escola “mostra-se no jeito de falar com os alunos”. Poucos se referiram ao conteúdo ou à metodologia. Fica bem claro que o sentimento mais forte é o afetivo.

Convidados a esclarecer a proposta, 82,59% dos alunos consultados acham que ela varia entre Boa, Ótima e Excelente. Somente 14,43% dos alunos não responderam e 2,99% responderam que a consideram péssima ou ruim.

Como sugestão para aprimorar a proposta, apareceram algumas colocações interessantes que demonstram uma articulação entre as respostas anteriores dos próprios alunos e as respostas de outros grupos citados na pesquisa.

Pode-se perceber que as colocações feitas se dividem em dois grandes blocos. Ou se relacionam ao que os alunos acham que deve ser modificado, porque não agrada ou se referem ao que acham que deve ser mantido e, se possível, aprofundado para melhorar.

A sugestão do aluno informa a expectativa que ele possui em relação à escola. Algumas vezes sua expectativa é para que a escola modifique alguns elementos estruturais que, em sua visão, atrapalham. É o caso dos pedidos para melhorar o sistema de notas ou para que a escola apresente um trabalho mais aberto para os demais. Pedem também que a escola se explique mais devagar para que o aluno entenda as mudanças que ela deseja e assim possa se acostumar. Ao mesmo tempo que ele pede à escola que “caminhe mais lentamente”, pede que seja mais ágil em relação à resolução dos problemas do aluno. A sensação é de que o aluno acha moroso o processo de resolução de questões, no interior da instituição escolar. É comum haver atendimentos em que o aluno sinta seu problema como único. Ou percebe sua classe como aquela que deve ser mais rapidamente atendida. Muitas vezes o aluno que, nessa faixa etária é especialmente imediatista, se espanta quando toma consciência do

número de classes, de pais e de colegas que têm o direito de também pedir agilidade em relação à solução de suas dificuldades.

Existem os pedidos ligados à reorganização do espaço físico ou redistribuição deste em virtude de grupos que já fazem uso do mesmo espaço há muito tempo. Isso significa que os alunos têm utilizado integralmente os espaços da escola para seu lazer e esperam uma nova distribuição que os beneficie. Parece que o aluno tem uma noção clara de que aquele espaço -porque paga ou simplesmente porque gosta- é para seu uso. Campeonatos permanentes, de modalidades esportivas diversas, fora do horário de aula, tanto para alunos quanto para pais, são exemplos claros desta utilização. Na verdade não se observam grupos sentados ou alunos isolados durante os intervalos de aulas ou nos sábados esportivos.

Aparecem, com certa freqüência, outros pedidos, ligados à representatividade dos grupos como o fortalecimento do Grêmio Estudantil ou a proximidade dos alunos em relação aos funcionários, para, juntos, conseguirem melhores resultados frente à direção e para proporcionar-lhes mais momentos de descontração.

Garantir que o aluno tenha liberdade para “enxergar o mundo por si só” tanto é um pedido claro dos alunos para a escola, como um sinal evidente do início do desligamento da dependência que mantinham até pouco tempo com sua família, principalmente com a mãe que é a figura mais constante em sua vida escolar. Quando dizem que querem ser “levados em conta”, na verdade querem ser ouvidos independentemente dos demais elementos que estejam a sua volta, inclusive os próprios colegas de classe.

Ao lado desse ensaio de independência que os alunos experimentam e que é muito positivo para aumentar sua auto-estima, existe considerável dependência deles em relação à escola, como que pedindo de presente algumas situações que consideram fundamentais. Nesse sentido o aluno se coloca, até certo ponto, à disposição e espera

que a escola assuma o papel de transformá-lo, fazendo por ele algo que o coloque em melhores condições. É o caso, por exemplo, dos pedidos para que a escola o ensine a participar da proposta, o ajude a crescer como pessoa, procure orientá-lo, exija sempre mais, aumente sua auto-confiança para que ele produza melhor e procure orientá-lo.

Há outra situação em que o aluno responsabiliza a escola pela sua formação enquanto ser-social. Indiretamente ele manifesta que não espera da escola uma neutralidade, mas um posicionamento claro que “não o deixe alienado” e “traga-o sempre para perto da realidade do seu país”.

Existem as situações em que o aluno espera que a escola assuma o papel de mediadora de algumas relações entre as pessoas que dela participam. Em tais casos fazem uma distinção entre o que é escola -na verdade se referem à equipe de apoio pedagógico - e os demais membros de seu interior. É o caso dos pedidos para que “a escola” ajude o professor a entender melhor o ponto de vista do aluno, oriente-o, que passe conhecimentos com mais lazer, dê idéias de aulas mais criativas e de novas metodologias, peça ao professor para diminuir o rigor, diga a direção para melhorar a organização do trabalho, oriente os pais para serem coerentes com o “mundo de fora”.

Entretanto, a maioria dos alunos quando responderam às questões, valorizaram características existentes na escola e que na opinião deles devem ser mantidas. Esta opinião, manifestada por eles, na verdade, vem ratificar as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, pode-se notar que aspectos do Projeto atingiram tais alunos e que aspectos ainda, passam despercebidos pelo grupo.

Um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico é de que a Instituição possa ser transformada, através da ação do aluno. Mas essa ação, para ser eficaz, deve ser coletiva e consciente. O aluno precisa tanto exigir da Instituição algumas ações efetivas

como necessita, enquanto grupo, manifestar-se.

Em relação à escola, os alunos apontaram algumas ações que sabem ser de competência dela e algumas áreas em que ela pode atuar. Nesse caso o aluno acompanha, cobrando os resultados, pedindo para que a escola sempre tente melhorar; para que leve sua proposta também a outras escolas (a do meu irmão!); inclua ex-alunos nos eventos oficiais; tenha a escola organizada; continue explicando sua proposta para que ela seja clara para todos; continue os projetos temáticos como Drogas, Aids, Sexualidade na Adolescência; mantenha o ambiente escolar sempre gostoso; continue fazendo sempre mais nos próximos anos; expanda esse projeto para outros setores da escola.

Por outro lado, existe a ação que depende da forma como o aluno recebe a proposta e do grau de envolvimento que ele estabelece com ela. É o caso dos pedidos para que: se consulte e combine as coisas com o aluno antes, continuem acontecendo aulas fora da escola ou da sala; continuem os trabalhos sempre com o grupo e não individualmente; continue ouvindo os dois lados (alunos e...); continue com o espírito de amizade (é o que a difere das outras escolas); haja sempre debates em conjunto para depois enfrentarem o ambiente externo com mais segurança e tranquilidade.

Existiram alguns “apelos” que puderam ser considerados verdadeiros recados para os que atuam na Instituição. Colocam-se desejosos de ajudar quem está realizando a proposta, incentivando os alunos que estão estudando, atualmente, na escola a participarem e sugerem a continuação dessa mesma proposta com os outros alunos que chegarão. Um dos pontos levantados se refere ao aspecto lúdico que a escola procura manter inclusive nas salas de aula e atividades formais, ambientes considerados “impróprios” para isso. Como o aluno aprende “brincando”, é preciso continuar com tal postura.

Conclui-se que o aluno deseja sobretudo ser ouvido e espera que a escola abra

novos espaços para motivar, progressivamente, essa prática, inclusive respondendo a questões como as desta pesquisa.

Procuramos saber, também, qual o grau de envolvimento que eles julgam que as pessoas da escola têm com ela. Para 50,75% dos alunos, a maior parte das pessoas se envolve com a escola. Já 46,77% consideram que poucas pessoas têm um envolvimento real com ela. Não sabem responder essa questão 1,00% dos alunos porque nunca prestaram atenção a isto e 1,49% não respondeu.

Concluimos, através das respostas dadas à essa questão que os alunos que se envolvem pouco com a proposta da escola acham que ela é local para se tirar nota e destina-se exclusivamente ao estudo, não se prestando a outras finalidades ligadas à sua formação pessoal nem tampouco vêem a escola como lugar para lazer, exercício físico ou de relaxamento. Quando questionados se não sentem falta de um contato com os colegas que estudam com eles, normalmente, durante a semana, respondem que não. É característica desse aluno ter um grupo paralelo para lazer e saídas de final de semana ou ele costuma ficar sozinho em casa isolando-se em suas atividades independentemente da escola. É como se esta fosse um local para ser frequentado durante a semana e no final dela tudo que o reporte à escola não lhe chama atenção. Costumeiramente também a família costuma se distanciar das atividades da escola fora da “obrigatoriedade” que lhe é imposta burocraticamente como receber boletins, atender telefonemas ou comparecer a alguma entrevista, previamente marcada pela equipe de apoio pedagógico. Assim, tudo que acontecer fora desse universo não trará nenhum ganho ao aluno. Este é justamente o perfil do aluno que se limita a ir para a escola, cumprir o que considera ser seu papel e, individualmente, acaba desempenhando o estritamente necessário para passar de ano. O seu grau de envolvimento está diretamente ligado às notas que poderá tirar.

Outras vezes o aluno atribui sua ausência a outros compromissos que assume junto a sua família ou por conta própria. Nesse sentido ele tem o mesmo posicionamento encontrado em algumas respostas dadas nos questionários de pais de alunos. Ambos não têm disponibilidade e não se envolvem com a escola, além do período normal de aulas, por terem envolvimento ativo fora dela. E assim tudo que for proposto estará previamente comprometido e não alcançará resultado positivo no que se refere à participação extra. Entretanto, alguns alunos desse grupo manifestam posicionamentos independentes de seus pais. Não se envolvem com as propostas da escola muito mais para se manterem ligados a um ritual que determina que ir à escola, além das aulas, é “careta e ridículo”. E para não desapontar seu grupo e não correr risco de ser marginalizados dentro dele, se mantêm distantes. É uma forma do grupo pressionar os que não aceitam suas regras. Dizem que as pessoas, na adolescência, fazem o que é moda e estar na escola não está dentro do padrão. Ou que o aluno que não participa passa a ser o “esperto”. Porém, no mesmo grupo aparecem opiniões que diferem muito desse posicionamento aparentemente sedimentado.

Manifestam que nessa idade não têm opinião própria e por isso necessitam de que o grupo aponte as iniciativas a serem tomadas. Aqui, mais uma vez, fica clara a pressão que o aluno recebe dos demais colegas. Alguns sentem vergonha de participar, quando pensam nos comentários posteriores dos colegas e a escola, mesmo não sendo chata para eles, assume tal papel por antecipação o que já a impede uma aproximação informal.

Parte dos alunos atribui à escola a responsabilidade pela sua ausência nas atividades propostas. Segundo eles, a escola muitas vezes não divulga bem seus eventos e quando o faz não tem programações que interessem aos alunos. Ao contrário, são atividades sem importância, retrógradas, ultrapassadas e conseqüentemente desinteressantes. Para outros, a escola está muito desanimada e por isso mesmo não

motiva adequadamente os alunos para participarem.

Outras vezes a escola propõe tantas atividades que acaba “sufocando” o aluno e este prefere ficar fora e não aceita nenhuma delas. Nesse caso a escola precisaria se auto-avaliar e deixar de envolver-se com propostas que não lhe são pertinentes. Ela precisa conscientizar-se de que possui limites e estes não são poucos. É preciso afastar-se do senso comum achando que cabe à escola propor todas as “novidades”. Que ela não pode perder nada senão ficará para trás.

Outras vezes nota-se que o aluno se auto-responsabiliza pela própria ausência. Ele assume que não é um sujeito responsável, que é acomodado, preguiçoso, individualista, que acha tudo na vida uma grande besteira. Nessa fase da vida falta-lhe interesse por tudo que ultrapasse as paredes de seu quarto. E ele assume esse papel com uma mistura de infelicidade e passividade, aceitas por ele e até pelos seus familiares.

Houve um grande grupo que posicionou-se dizendo que a maior parte das pessoas participa das atividades da escola. Os motivos apontados para essa participação são variados. Na maioria das vezes a participação está intimamente ligada à afeição que o aluno tem pela escola. Nesses casos o emocional determina a prática. Em consequência disso as respostas obtidas acabam por elogiar a escola e suas iniciativas. Respostas como “a escola é liberal” “os alunos podem realizar o que desejam”; “a escola parece a família da gente, porque se envolve com os nossos problemas pessoais”; mostram o quanto carregam seus sentimentos para dentro do espaço escolar e determinam uma série de procedimentos em função de tal opinião.

Contra-pondo-as às respostas dos alunos e seus argumentos para o não envolvimento nas atividades escolares, percebe-se justamente os mesmos motivos apontados nos dois casos, mas opostamente justificados. Por exemplo quando eles respondem que as atividades são animadas (“elas não são somente sala de aula”),

deixam evidente que não têm vergonha de participar porque todos os deixam à vontade, porque todas as atividades influenciam positivamente na nota ou porque o aluno deseja colaborar.

Nesse aspecto notou-se uma valorização dos grupos articulados coletivamente como a PJE e o Grêmio. Aliás o aspecto coletivo foi bastante realçado nessa questão. Nota-se que, para o aluno, articular atividades conjuntamente ajuda e muitas vezes até garante que elas sejam aprovadas e incentivadas. Também porque para eles fica mais fácil utilizar grupos já com prática e certa militância do que iniciar um novo agrupamento que demandaria muito mais tempo para viabilizar as reivindicações. Como a escola é grande e possui variedades de opções para a diversificação das atividades, acaba por ficar sempre com muitos alunos e isso agrada a maioria deles. Há movimento e isto importa muito nessa idade. Os alunos não gostam de lugares vazios, parados e quietos.

Outro motivo que, com certeza, ajuda na participação é o fato de os alunos desejarem algo diferente do tradicional e, segundo eles, a escola permite esse avanço em direção ao novo, abrindo espaço para que eles atuem e implantem suas idéias. Estas, na visão dos alunos, são mais críticas do que há alguns anos atrás porque estão mais ligadas ao cotidiano do aluno. Para eles, os adultos que estão na escola “aprenderam” a olhar e a ouvir os estudantes.

Quando apontam motivos mais simples para a participação o fazem justificando que os alunos simplesmente desejam estar juntos, principalmente nos últimos semestres do curso porque sabem que depois ficará mais difícil um contato estreito entre eles. Há nesse caso um sentimento saudosista antecipado pelos próprios alunos. É muito comum os alunos se reunirem e logo falarem de como serão suas vidas no ano seguinte. Percebe-se que muitos procuram fortalecer bastante os laços de amizade agora na esperança de não ficarem solitários depois. É bastante comum

alguns alunos procurarem o Serviço de Orientação Educacional, manifestando insegurança exagerada em relação à sua saída da escola. Conforme a gravidade apresentada, as famílias são chamadas e juntamente com a escola fazem um trabalho para que o aluno possa “enfrentar” o ano seguinte fora do ambiente escolar costumeiro. Não deixa de ser um sinal de insegurança que também caracteriza a faixa etária e que reproduz o sentimento da própria família em relação ao que seu filho vivenciará daí para frente.

Tendo em vista todas as perguntas e observações feitas, pudemos perceber que o grupo de alunos conhece bem a escola, o que comprova a primeira idéia de se analisar os mais “antigos” na casa. Eles mostram também que conhecem bem as pessoas e suas respectivas funções, através das observações e críticas que, quando descritas, não deixam de mencionar o nome e o cargo da pessoa a quem se referem. Os alunos também parecem bastante à vontade e com liberdade para colocar suas idéias.

Um número considerável, independentemente da posição favorável ou contrária à escola e às pessoas, coloca seus respectivos nomes nos registros e questionários feitos. É importante salientar aqui que os alunos não eram obrigados a fazê-lo, ficando a seu critério colocar ou não seu nome nas perguntas e análises.

O recebimento dos questionários foi feito pela pesquisadora e quando os alunos optavam por levá-lo para casa também usavam o mesmo procedimento no retorno. Por isso, percebeu-se um número considerável de alunos perguntando se gostaríamos de entrevistá-los para esclarecer possíveis dúvidas nas respostas dadas. Nessa oportunidade pudemos então marcar com alguns uma “conversa” onde obtivemos mais algumas informações interessantes. Essas conversas estão registradas algumas vezes em gravações (quando eles concordavam) e outras em anotações feitas. Interessante observar que os alunos sempre optavam por fazer esses encontros em locais diferentes que não a sala de aula. Argumentavam que poderiam ficar “mais à vontade” para

falar.

Alguns alunos traziam seus colegas para essas conversas, como que para “fortalecer” as respostas dadas e outros o faziam individualmente. Em ambos os casos, eles aparentemente se mantiveram bastante à vontade.

Pareceu-nos que o fato de os alunos já conhecerem de muitos anos a pesquisadora, tenha facilitado os resultados obtidos. Aliás., esse era um fator com o qual não contávamos e pelo contrário, temíamos que conhecendo a pessoa, a pesquisa pudesse ficar, ao menos em alguns casos ou momentos, distorcida. Esse fato, com absoluta certeza, não aconteceu. Felizmente pudemos constatar que para o presente trabalho, o conhecimento mútuo foi um fator de extrema facilitação da pesquisa.

4.4. A visão dos professores novos

Os PROFESSORES NOVOS constituíram o 4o. grupo consultado (G4). São três pessoas que entraram há pouco tempo na escola.

A proposta de entrevistar os novos professores ocorreu, primeiramente pelo simples desejo de incluí-los, enquanto membros do grupo. Seria uma forma até simplista de não torná-los diferentes, oferecendo-lhes o mesmo tipo de questionamento dos demais, para depois viabilizar uma análise comparativa com os posicionamentos dos profissionais mais antigos.

Entretanto, no decorrer dos questionamentos percebeu-se a necessidade de diferenciar o tipo de questões entre os dois grupos uma vez que os professores novos encontravam dificuldades para respondê-las. Eram limitações impostas até por desconhecerem o andamento, a estrutura e a organização da escola.

Situar o próprio Projeto Político Pedagógico foi um dos mais sérios entraves encontrados. Eles não haviam acompanhado historicamente seu desenvolvimento e apresentaram alguma dificuldade ou, melhor, falta de familiaridade inclusive com a terminologia usada pelos demais.

Conseqüentemente, apresentaram dúvidas em “lidar” com as novidades dessa escola, quando feita a comparação com a escola de origem de cada um.

Assim, resolvemos elaborar um outro grupo de questões para captarmos a percepção desse pequeno grupo frente ao PPP do setor.

O PROFESSOR NOVO E SUA INTEGRAÇÃO NO GRUPO.

Apesar da falta de familiaridade com o Projeto, os novos professores não manifestaram dificuldades em opinar frente aos colegas sobre uma decisão, mesmo posicionando-se opostamente ao grupo.

Um professor não sentiu esse tipo de necessidade até o momento, mas acha que há abertura para tal. Vê a Coordenação Pedagógica “aberta” às críticas, pois os colegas “antigos” comentam a respeito. Para os demais não há censura para exposições de idéias. Na opinião deles “discordar” pode ser fundamental para a discussão prosseguir e ser esclarecedora.

O GRUPO ACOMODA-SE OU REIVINDICA.

Um dos professores novos na casa respondeu que ainda não pode constatar situações desse tipo. Mas os demais afirmam que há possibilidade de opinar. Para um

deles um exemplo claro dessa situação foi uma “briga” em uma reunião pedagógica, onde o assunto em pauta era avaliação e quantificação. O grupo mostrou maturidade e respeito para com as diferenças.

A debate começara a pedido do grupo de professores e não da direção ou da Coordenação Pedagógica, fato que chamou a atenção do professor por não ser muito “usual” em outras escolas o pedido vir de professores e ser atendido. Inclusive, porque professores raramente adotam esse tipo de conduta, acomodando-se e, em segundo lugar, porque mesmo que o façam raramente são atendidos.

Para outro professor, o grupo é bem dinâmico (“Haja fôlego”) procurando sempre alterações para aprimorar a ação pedagógica.

Conclui-se mais uma vez que os procedimentos adotados pelo grupo de professores causa uma certa estranheza em quem chega novo na casa. Percebe-se na postura de cada novo membro a ausência do debate dentro das respectivas escolas de origem. Na maioria dos casos, as decisões já vêm impostas pela direção e são, por motivos variados, aceitas pelos professores.

Nota-se ainda que o posicionamento acima independe do tipo de escola. Seja ela pública ou privada tem, com raras exceções, essa conduta.

É evidente que essa relativa generalização é arriscada, uma vez que se presencia aqui ou acolá grupos de professores reunindo-se para manifestar posturas não rotineiras. Infelizmente as paralisações mais constantes são de caráter econômico e, poucas vezes se estendem, discutindo questões que, assim como esta, também são pertinentes aos professores.

O ideal é que os professores possam debater e discutir todas as questões de natureza pedagógica que interfiram no seu cotidiano e no de seus alunos. E parece que em tal aspecto o grupo tem conseguido, num processo ininterrupto, colocar em pauta as questões relativas à escola e, democraticamente, decidí-las em conjunto.

Perguntou-se a opinião deles no que diz respeito a situações de impasse. Se a Direção e a Coordenação Pedagógica possibilitam contestações (lutas) ou se estas são feitas veladamente (resistência). Para eles, existe a possibilidade de contestarem algumas decisões tomadas pelos dirigentes da escola. E eles vivenciaram o fato, inclusive em época de dissídios da categoria, momento bastante delicado para todos os envolvidos no processo. E também em ocasiões em que se discutiu época, objetivos de eventos, definição de temática central para o ano etc. Segundo os professores, aos dirigentes também interessam as contestações e os debates porque são “veículos” importantes para que eles conheçam o grupo que trabalha na Instituição, seus interesses, seus objetivos e seu grau de envolvimento com o local de trabalho. E, se essas manifestações forem de alguma forma “controladas”, podem permitir que o próprio Projeto, que é de seu interesse também, avance. Além do que, a nível interno setorial, as contestações, muitas vezes, fazem o grupo crescer, se sentir mais seguro e mais coeso.

Quanto ao nível de participação dos membros do grupo, procurou-se perceber que as pessoas realmente se manifestam e quais se colocam em situação de aguardar que o outro o faça.

Pela posição assumida nas respostas dos professores, uma minoria se manifesta. Entretanto, para eles, essa postura não significa, necessariamente, que estejam discordando, mas pode externar uma postura pessoal e característica de cada um. Mostra que as pessoas, mesmo não se manifestando, têm posições claras sobre os fatos. A questão da participação (manifestação) é uma questão cultural e pessoal (timidez, medo, comodismo, auto-censura etc) e ocorre na maioria dos lugares onde as pessoas têm que se “expor” aos demais, dentro de um grupo.

Poucos respondem que a maioria participa opinando, seja no grande grupo ou por áreas. Para eles o “direito da fala” é um dado permanente.

Da questão aflora uma aparente contradição. Os mesmos professores manifestaram anteriormente que há liberdade para expor opiniões, em seguida garantem que a maioria permanece calada. Mesmo justificando seu posicionamento é preciso que se reflita sobre o significado da resposta. Ou a maioria se sente plenamente representada por uma minoria que fala por todos, em todas as ocasiões ou não há de verdade uma liberdade para manifestar-se contrariamente à direção e à coordenação, o que difere da resposta dada na questão anterior. Como as duas posições são questionáveis e poderiam não ter sido bem entendidas, voltou-se a questionar os mesmos professores para esclarecer tal postura. Eles reafirmaram sua resposta deixando dúvidas sobre os argumentos apresentados e um desafio para ser talvez vencido nas questões posteriores.

Acerca da opinião de cada professor quanto ao Projeto Político Pedagógico, um disse que não poderia opinar, pois ainda o está descobrindo. E os demais acham “Muito Bom” pois, há envolvimento de todos, favorecendo o desenvolvimento intelectual e humano do aluno. É muito provável que esse seja um sinal de existência da interdisciplinaridade, de integração das áreas e uma especial preocupação com o aluno. Nessa resposta é possível esclarecer parte do posicionamento manifestado na questão anterior. E como na opinião dos professores novos, todos participam das atividades propostas, independentemente de serem de interesse direto deles, e se isso é sinônimo de relação entre todos os membros do grupo, conclui-se que é também outro sinal de envolvimento, agilidade e não de acomodação.

Em relação aos professores novos, embora alguns sintam que ainda não participam da proposta pedagógica do Setor efetivamente, eles procuram dar continuidade ao que sentem ser importante na escola. Outros o fazem com mais empenho, através da participação nas atividades que integram as disciplinas, trabalhando a participação com os alunos nos vários níveis possíveis e envolvendo-se pessoalmente nas atividades da Escola.

Todos eles, independentemente de grau de envolvimento e participação, manifestaram a importância do trabalho coletivo como gerador de conhecimento. E essa posição, segundo o grupo, foi adquirida no convívio com o Projeto.

Mesmo considerando os que se omitiram por acharem que sendo muito novos, não têm condições de responder à questão, nota-se nos demais um posicionamento claro sobre o encaminhamento dado à Proposta da escola. Há uma constante preocupação com o amadurecimento e aprofundamento do grupo. O encaminhamento sinaliza uma posição coletiva e ninguém “se contenta” com o que já conseguiu.

Há um alto grau de expectativa perante novos desafios. Os novos projetos proporcionam conquistas. As pessoas são humildes e não relutam em voltar atrás se alguma coisa não deu certo.

Conclui-se daí a importância fundamental atribuída à participação de todos e o suporte recíproco existente no grupo, resultando em alto grau de maturidade.

Por fim desejou-se conhecer as sugestões dos novos professores para que o Projeto Político Pedagógico fosse aperfeiçoado. A maioria optou por não fazê-lo, argumentando que o reduzido tempo de trabalho na escola não lhes possibilitaria essa colocação, preferindo primeiro familiarizar-se com ele. Ainda assim percebeu-se que acham o “clima de mudança e inovação” que se respira no momento um facilitador do processo.

Uma rápida avaliação desse pequeno grupo (tanto numericamente, quanto em centralização do interesse da pesquisa) mostra que é muito difícil a escola receber pessoas com prática de participação em Projetos efetivos em suas escolas de origem; as pessoas não têm percepção de estarem sempre, enquanto seres políticos, desejando ou não, fazendo parte de um Projeto Político pessoal ou de grupo; o grau de conscientização das pessoas acerca de sua importância enquanto membros de um grupo, é ainda pequena; as pessoas não têm claro seu Projeto Político a nível pessoal

e talvez isso explique, ao menos em parte, a falta de percepção da importância dele a nível de grupo; as pessoas se acanham ao chegarem e encontrarem um grupo estável, ao menos para expor suas idéias, o que retarda, em parte, seu engajamento com os demais.

Para os professores novos, é preciso um tempo considerável para que se adaptem. Não se trata de adaptação à organização da escola, o que ocorre rapidamente mas, envolvimento pessoal e participação política.

Eles aparentemente se mostraram ainda receosos para exporem uma opinião claramente. Talvez seja a experiência da castração e/ou perseguição ideológica que ocorre tão frequentemente nas instituições escolares, mesmo na atualidade. O receio do desemprego ainda é um fator preponderante para algumas posturas não se modificarem.

Aparentemente, os elementos acima justificam algumas opiniões manifestadas nas respostas aos questionários e nas entrevistas realizadas e também as posturas adotadas pelos membros do grupo.

4.5. A visão dos pais

A seguir, relataremos as entrevistas realizadas com o grupo denominado (G5) ou seja, o GRUPO DOS PAIS DE ALUNOS que estudam atualmente na escola. São os pais dos mesmos alunos que foram entrevistados no Grupo 2 (G²) e examinados anteriormente na pesquisa.

Interessou-nos um contato com os mesmos, pois sabemos da influência da família na ação educativa escolar e, com certeza, sem eles, a escola tem uma dificuldade bem maior para avançar e muitas vezes, mesmo tendo claros os objetivos que deseja

alcançar, não consegue realizá-los em parte por causa de sua ausência.

Apesar de termos trabalhado com um número quantitativamente significativo de pais, eles serão denominados “outros autores” por fazerem parte de um grupo periférico para a pesquisa.

Os dados obtidos poderão enriquecer e contribuir para o entendimento das opiniões tanto dos pais quanto dos alunos, uma vez que estes últimos refletem, invariavelmente, a postura dos pais frente à escola justificando e contribuindo para o entendimento de suas ações cotidianas.

A pesquisa envolveu todos os pais de sétimas e oitavas séries, num total de duzentos e dois pais. Desses, cento e sessenta e dois (80,50%) participaram devolvendo o material pedido. As questões foram enviadas aos pais através dos alunos, porém a devolução não teve caráter de obrigatoriedade. Os funcionários, o grupo de pais voluntários, os alunos e os pais receberam as questões na mesma época do ano para que, principalmente os dois últimos grupos, pudessem tratar do assunto no mesmo momento e se desejassem trocar algumas idéias a respeito dele.

Os quarenta pais que não devolveram, não foram tabulados, mas vale a pena considerar que, mesmo sendo uma minoria (19,50%), eles refletem uma posição que demonstra, por outros pedidos feitos, um descaso total, uma comodidade pessoal e até uma transferência de responsabilidade para a escola acerca da educação integral de seus filhos. Houve casos em que os pais manifestaram claramente o que é sentido ao longo do ano, quando alegam que por fazerem um pagamento de mensalidade seu papel está desempenhado integralmente, cabendo à escola todas as demais funções inclusive a de pesquisa entre as famílias (sem elas!). Ocorreu ainda alguns casos em que o aluno se esqueceu de entregar o questionário a seus pais.

Observou-se ainda que muitos pais, embora não deixando de responder às perguntas, manifestaram a mesma opinião dos que não as responderam, afirmando,

por exemplo, que não é função dos pais a colaboração na construção de um Projeto Político Pedagógico na escola onde estudam seus filhos.

A não participação de alguns pais foi justificada de várias maneiras: “falta de tempo”; “não acham que seja importante”; “o filho não levou o questionário”; “final do ano é época imprópria”; “não gostam dessas consultas”; “não gostam de responder”; “não têm nada a ajudar ou acrescentar”; “já pagam a escola”.

As seis perguntas de caráter descritivo abordaram:

EXISTÊNCIA DO PPP NA ESCOLA

Perguntados aos pais de alunos se acham que a Escola possui uma Proposta Pedagógica, muitos deles responderam afirmativamente (88,89%), poucos responderam que não (6,79%) ao lado de um pequeno grupo que diz não saber (1,85%). Apenas 2,47% deles deixou de responder.

A porcentagem de respostas afirmando que a escola possui uma Proposta Pedagógica sinaliza que a maior parte dos pais acredita que ela esteja presente, inclusive argumentando que “se ela não existisse os filhos não estudariam mais de 10 anos na escola”. Além do que eles observam as demais escolas da região. Essa preocupação em comparar propostas é até interessante, mas não garante por si só absoluta veracidade de nenhuma delas. É preciso que este acompanhamento seja fiel, de proximidade absoluta e, principalmente permanente. Entretanto, nos comentários posteriores acerca da proposta, demonstram não terem uma idéia formada a respeito. Pode-se encontrar respostas bastante divergentes inclusive acerca das linhas pedagógicas que eles imaginam que ela segue. Citam que a proposta se baseia na pedagogia de D.Bosco, outras vezes falam em Piaget, em Freinet, em Montessori, em linha

construtivista, Humanística etc. É evidente que os pais não precisam conhecer essas linhas com exatidão, mas esperava-se que eles ao menos a denominassem igualmente.

O que se pode inferir das respostas é que os pais não se referem na verdade a um projeto, mesmo quando dizem que a proposta é bastante clara ou que o simples fato da escola possuir uma coordenação pedagógica garante a existência de uma proposta. Uma realidade não garante por si só a outra. Eles fazem algumas referências a atividades que consideram interessantes e das quais se lembram. Os relatos parecem muito mais momentos fragmentados do que os filhos mencionam de atividades realizadas na escola do que propriamente a visão global de um projeto que, por ventura, inclui aquela atividade. Quando se referem às atividades dos filhos, à formação que proporciona, à vivência do aluno dentro da escola tornando-o mais humano, estão se reportando a isso.

Alguns pais manifestam uma compreensão maior mesmo sem situar exatamente a natureza do projeto. Para eles uma escola que não possui um projeto não consegue alcançar objetivos mínimos. Partem do princípio de que toda atividade educativa possui atrás de si uma proposta e registram que têm acompanhado historicamente o desenvolvimento dessa proposta iniciada, segundo eles, em 1985, considerando-a séria e comprometida.

Outro grupo de pais percebe a proposta através das pessoas. Isso se evidencia quando alegam que a escola contrata professores e coordenadores de “alto nível” e que são organizados em relação ao material e o calendário (?). Conclui-se que, na visão dos pais entrevistados, a escola centra seu projeto em competências individuais. Evidentemente não se escolhe assim o caminho de sedimentação de um projeto. Isso porque não se pode depender somente da competência de algum professor mas sim do comprometimento do grupo todo. Tal procedimento garante que, se um deles se afasta, o projeto não fica comprometido e pode avançar pelas mãos dos

profissionais que permanecem na casa. Quando manifestam que a escola possui um CORPO DOCENTE de alto nível responsável por desenvolver o Projeto Político Pedagógico, estão em consonância com um dos objetivos contidos no mesmo projeto.

Há uma outra visão manifestada pelos pais que parece mais direta. Referem-se à existência e qualidade do projeto de acordo com o que percebem em seu próprio filho. Ainda que essa visão represente ligeiro risco, no caso do aluno ter algum problema individual e comprometer a visão do todo, é um caminho ágil e de certa forma fidedigno. Dizem que a proposta é sentida no desenvolvimento intelectual e no amadurecimento emocional do filho. A escola faz o aluno vivenciar a proposta, o aluno se sente respeitado, valorizado, acompanhado e motivado.

Outro grupo de pais faz uma avaliação da existência e da qualidade da proposta ao constatarem a formação dos filhos que já deixaram a escola. Segundo eles, a proposta consegue, além de preparar para a profissão e para enfrentarem o mercado de trabalho, oferecer base para uma boa convivência com o mundo externo.

Por último, encontrou-se um grupo de pais que percebe a existência da proposta quando, no início do ano, ela lhes é apresentada e, nas reuniões fala-se dela.

Para os pais que responderam afirmativamente a questão anterior, foi perguntado, em seguida, como eles a vêem. Com isso, tenciona-se saber dos pais que conhecem a existência da Proposta, como eles a percebem. A relação entre as duas questões é bastante íntima, por isso as respostas foram separadas de modo que fornecessem elementos para se entender a posição dos pais frente à proposta pedagógica existente na escola.

Muitos pais (79,01%) responderam que vêem a proposta pedagógica da escola de forma positiva e muito importante na formação de seus filhos. Para poucos (8,64%) ela é negativa e influencia seus filhos desta forma e outros (12,35%) não responderam a questão.

Pode-se perceber que o número de pais que concordam com a proposta da escola é significativamente superior aos demais. Entre estes percebe-se também que o número de pais que não responderam à questão é maior do que os que se referiram a ela de forma negativa. Provavelmente esse posicionamento está ligado ao fato de os filhos se encontrarem. Não há coerência entre a postura de pais que consideram uma proposta negativa e, mesmo assim, mantêm seus filhos na instituição de ensino ainda que já tenha ocorrido em certas ocasiões pronunciamentos dessa natureza.

Mesmo considerando o pequeno número de respostas negativas vale citá-las, somente para efeito de comparação com as argumentações posteriores.

Os pais dizem que percebem a proposta da escola de forma negativa, porque ela incentiva pouco a criatividade por ser frágil em organização e conteúdo. Estes são considerados antiquados, inadequados e defasados em relação à realidade. Por isso mesmo não estimulam o espírito crítico dos seus filhos. Conseqüentemente o aluno não sai em busca de informações esperando receber tudo pronto tanto na escola como em sua própria casa.

Esse hábito faz com que o aluno deixe para resolver os problemas de “última hora”. Para esses pais, se houvesse um acompanhamento individual para o aluno, os problemas estariam, ao menos em parte, resolvidos. São justamente eles que esperam da escola a volta, por exemplo, das aulas formais de recuperação em período oposto ou o término dos trabalhos de equipe fora do horário de aulas. Tal postura retrata bem o tratamento individualista requisitado por algumas famílias para seus filhos.

Entretanto foram muitos os aspectos positivos levantados na resposta. Foi a questão na qual os pais mais se alongaram inclusive colocando sugestões para desdobramentos do que percebem já existir na escola.

Assim como na pergunta anterior, as respostas dos pais foram divididas em grupos de acordo com o direcionamento atribuído as mesmas.

Primeiramente, encontraram-se respostas variadas em relação às linhas pedagógicas adotadas. Ainda que não sejam denominadas textualmente, elas são percebidas como: construtiva, participativa, crítica, democrática, inovadora, ou ainda como uma somatória dos melhores métodos atuais. Para alguns dos pais, a proposta da escola aparece quando o planejamento é construído na comunidade ou quando ele se apresenta de forma clara e completa, sendo, ao final de cada ano, avaliado por todas as pessoas que nele trabalharam.

Pelo teor das respostas pode-se perceber que esse grupo de pais conhece mais profundamente o trabalho que é desenvolvido no interior da escola. Algumas palavras e exemplos o demonstram como, por exemplo, quando se referem à avaliação realizada no final do ano, inclusive com funcionários. Importante registrar que mesmo sendo uma percepção demonstrativa de que os pais estão conceituando melhor a linha pedagógica adotada pela escola, eles continuam, como foi comentado anteriormente, sem uma visão aprofundada acerca dela. Provavelmente a escola necessita ser mais transparente para os pais para que os mesmos se situem mais adequadamente a respeito do assunto e tenham certeza da escolha feita para seus filhos.

Outro grupo de pais afirma a existência de uma proposta pelo tipo de trabalho desenvolvido pelos profissionais da casa. Citam o trabalho da Orientação Educacional, o estímulo de professores para os alunos irem mais longe (corpo docente motivado incentiva o aluno), a excelente equipe de apoio pedagógico como reforço para sua opinião. Em respostas anteriores já se percebe essa mesma linha de raciocínio. Neste caso eles se aprofundam inclusive comentando seus argumentos e opinando. Dizem que um trabalho dessa natureza é possível, desde que a escola continue investindo em seu corpo docente para que ele tenha um relacionamento de excelência com os alunos.

Aqui também se faz uma observação sobre qualidade do profissional que a escola

oferece ao mercado no futuro. Certamente os pais estão se referindo à possibilidade do aluno continuar seus estudos dentro da escola até o terceiro grau, e com isso a escola pode tornar-se uma opção de profissionalização a médio prazo.

Quando os pais apontam o excelente desempenho que o aluno consegue ter ao sair da escola, por estar bem preparado, o fazem sempre em comparação a outras escolas do mesmo porte desta o que reflete o grau de comparação que eles estabelecem, durante todo o curso de seus filhos, com as outras Instituições de ensino da região.

Em relação ao que a proposta oferece ao aluno, os pais disseram que, por ser uma proposta criativa, ela proporciona um despertar de maturidade e criticidade, elementos estes considerados por eles como fundamentais para a formação do cidadão e do jovem nos aspectos moral, psicológico, intelectual e acadêmico.

Para os pais, a proposta na prática é clara, coerente, moderna, interessante, criativa, objetiva, crítica, eficiente e adequada. Tais adjetivos mereceram rápidos comentários que não serão reproduzidos neste trabalho por não apresentarem novidades em relação às respostas dadas anteriormente. Pode-se concluir que os pais esperam da escola propostas onde se perceba resultados positivos no cotidiano de seus filhos e no progressivo conhecimento que estes lhes apresentem.

Em relação ao aluno no interior da escola, conclui-se que os pais têm certeza de que a proposta valoriza sobretudo o ser humano em seu desenvolvimento global e demonstra estar sendo aperfeiçoada, pois, considerando o aluno como centro de sua existência, trabalha com as questões mais pertinentes à adolescência e às transformações características dessa idade. Em relação ao conhecimento conclui-se que os pais consideram a proposta adequada, uma vez que o aluno, nessa idade, se encontra em plena transformação em vários aspectos. Como ela considera o período muito rico e decisivo, o aluno se sente importante no seu meio. A escola procura respeitar as diferenças individuais que se manifestam de várias formas e proporciona

atendimentos também individualizados.

A escola, da mesma forma, procura aumentar gradativamente o grau de exigência acadêmica para com o aluno a fim de que se adapte e progressivamente adquira conhecimento e amadurecimento. A forma positiva com que se busca transmitir conhecimentos com vínculo no cotidiano deixa patente que existem metas a serem cumpridas coletivamente pelo corpo docente.

Enquanto o aluno amadurece, no interior da escola, opiniões sobre assuntos que aprende fora dela, os pais sentem confiança no que é transmitido, uma vez que esse processo não ocorre de forma autoritária, mas através de um despertar do desejo de aprender.

Evidentemente o processo não é fácil, por isso mesmo é que a competência do professor sempre aparece como preponderante. Além disso, os pais sentem em casa os efeitos imediatos do que o aluno aprende na escola. Se o aluno aprendeu com gosto o conteúdo transmitido, ele irá fazer análises decorrentes desse aprendizado em vários setores de sua vida, dentro e fora da escola, o que é, invariavelmente, percebido pelas pessoas que o rodeiam.

Por fim eles deixam transparecer, nas respostas dadas, que a proposta da escola é elaborada de acordo com a programação de ensino o que se constitui em boa oportunidade para o aluno construir seu conhecimento, uma vez que as etapas da mesma proposta têm uma articulação entre si. Os eventos diversificados mostram o esforço de auxiliar os alunos. E, mais do que tudo, os pais percebem o esforço da escola em se aperfeiçoar, inclusive com pesquisas de opinião que envia ao longo do ano. São informações, pedidos e orientações de vários setores para situar as famílias em relação ao que a escola espera delas e lhes pode oferecer. Conseqüentemente os resultados são observados na receptividade que o aluno demonstra em relação à escola. A participação dele na vida escolar ultrapassa a média das demais escolas. E as análises

que os estudantes costumam fazer em casa valorizam o trabalho desenvolvido nela.

A pergunta dirigida aos pais dos alunos sobre a praticidade do Projeto Político Pedagógico no setor, tenciona analisar quando eles percebem, na prática, a existência de uma Proposta Pedagógica para o setor.

Do total de pais que receberam o questionário, bem poucos (3,70%) deles não percebem os momentos em que a Proposta se aflora e, alguns outros (14,81%) não responderam à questão. Mas muitos deles (81,45%) apontaram as ocasiões em que isso é percebido.

Conseqüentemente obtivemos um novo percentual que se mostrou bastante elevado, uma vez que nem todos haviam respondido às duas questões anteriores.

Muitas respostas foram repetidas para argumentar questões diferentes. Para os pais o elemento positivo para se perceber o Projeto é também o elemento que aponta a qualidade da escola. Isso é compreensível uma vez que para eles até certo ponto, não importa a via que se utilize para alcançar um resultado, mas que este seja positivo para seu filho. Evidentemente que essa visão é bastante perigosa, porque oferece à escola uma possibilidade de utilizar estratégias nada aconselháveis para se atingir o objetivo de “fazer o bem para o aluno”. É preciso que a escola mesmo com esse “respaldo” dos pais tenha bom senso e respeito para com o aluno, utilizando meios adequados para se atingir os fins desejados.

Nesse sentido as conclusões foram apontando para os mesmos caminhos anteriormente citados. Ora elas se dirigem às conseqüências práticas da proposta em sua própria casa, ora à competência da escola e da equipe que trabalha nela, ora aos elementos que o aluno apreende.

Assim, os pais se reportam à percepção que têm, vendo seu filho mais feliz e mais tranqüilo, quando conversam com ele em casa, no interesse apresentado para desenvolver trabalhos em grupos ou individuais, no momento em que o filho precisa estudar

ou realizar tarefas de casa e no desenvolvimento intelectual dele. Fazem também referências à comparação que estabelecem com os filhos que estão em outras escolas e se encontram em estágios diferentes. Essa diferença é atribuída ao tipo de trabalho realizado na escola e que, na visão dos pais, é conseqüência do Projeto Político Pedagógico desenvolvido no coletivo escolar. São momentos como esses que proporcionam aos pais uma visão dele e o alcance dele na vida de seus filhos. Alguns pais manifestaram ainda o trabalho realizado paralelamente à sala de aula. Evidenciaram o empenho dos filhos em voltar a escola para dar continuidade ou aprofundar alguns projetos iniciados com toda a classe. Para eles o prazer que os filhos sentem em estar na escola ou na biblioteca para dar continuidade a alguma proposta dos professores, sem caráter de obrigatoriedade, é relevante. É notado pelos pais a participação dos estudantes em projetos de caráter filantrópico e principalmente o envolvimento voluntário do aluno para viabilizar propostas com esse caráter ainda que para isto eles tenham que ficar na escola em tempo integral. Segundo os pais “quanto mais eu deixo, mais o meu filho quer ficar na escola”.

Quanto à organização e competência da escola, conclui-se que os pais atribuem à proposta contida no Projeto Político Pedagógico grande parte do sucesso que eles observam através dos filhos. Isso pode ser notado em elementos como a lógica do ensino, coerência dos temas dos trabalhos gerais e de pesquisa e sua posterior utilização; qualidade do material didático e paradidático utilizado; a forma como são escolhidos e conduzidos os trabalhos escolares, a realização dos Eventos, Jornais, Teatro, Estudo do Meio; a lógica dos cronogramas; anotações de esclarecimento na agenda; grade curricular; programas de conscientização política e de saúde; a interdisciplinaridade; as formas diversificadas de tratar um mesmo conteúdo; os resultados interessantes que são obtidos.

A metodologia e o tipo de avaliação utilizadas são apresentadas nas reuniões para

que os pais compreendam melhor como a escola caminha. Estes elementos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico são percebidos logo no início do ano, através das circulares entregues e da recepção feita ao aluno para introduzi-lo em um novo grupo de colegas. Além disso existem o atendimento e a orientação dados aos pais durante todo o ano letivo. Com relação a estes aspectos o Projeto atua com êxito razoável.

O suporte oferecido pela Equipe de Apoio Pedagógico é percebido pelos pais na busca de soluções para as dificuldades apresentadas pelos alunos, oferecendo a ele um tratamento individualizado e tirando suas dúvidas. O respeito pelo tempo necessário para cada uma das pessoas adquirir seu conhecimento dá chance ao aluno para expor sua criatividade, ao mesmo tempo que lhe permite decidir algumas coisas importantes para se desenvolver. O próprio sistema preventivo permite que o aluno se prepare para atuar na escola junto ao seu grupo à medida que sente haver um apoio do corpo docente para avançar. A convivência com os funcionários também é um item valorizado pelos pais na Proposta da escola.

Os pais salientam também o apoio que alguns serviços proporcionam a seus filhos: o Plano de Estudo oferecido aos alunos que precisam melhorar seu conhecimento; o sub Projeto de Orientação Profissional; as experiências compartilhadas nos grupos; a forma de resolver problemas junto com os alunos e os convites feitos para que eles participem das atividades em agremiações; as propostas de cunho social feitas pela PJE (Pastoral da Juventude Estudantil) e que vinculam o jovem à sociedade, impedindo-o de alienar-se.

Quanto à escola, ainda ressaltam que o aspecto lúdico proposto auxilia muito o gosto pelas atividades paralelas, as pesquisas, as leituras e as atividades nas áreas. Percebem que existe uma preocupação com o método e a forma como o aluno irá integrar-se a ele, acompanhando-o. A experiência adquirida é compartilhada entre

todos os elementos do grupo. Exemplificam dizendo da transparência do trabalho nos últimos anos e da continuidade da proposta que, iniciada na quinta série, permanece até a oitava. E, principalmente sentem que existe uma análise dos objetivos que foram atingidos nas atividades e dos que não o foram. Há também uma referência ao espaço físico e instalações privilegiadas da escola.

Perguntados se gostariam de participar das etapas de elaboração e alteração da Proposta Pedagógica do setor, somente um pequeno grupo (12,35%) não respondeu. Os demais se dividiram. Interessante perceber que, mesmo depois de responderem a três questões onde sugeriram, opinaram e levantaram aspectos positivos e negativos da escola, a maior parte (56,79%) respondeu que não gostaria de ser chamado para participar da elaboração de um Projeto Pedagógico na escola. E outra parte (30,86%) se mostrou disposta a participar dele.

Alguns pais argumentaram que não poderiam participar das etapas de elaboração e alteração da Proposta Pedagógica do setor por problemas de ordem pessoal. Para eles, morar longe da escola, viagens ao exterior, falta de tempo, compromissos em geral, seriam impeditivos para sua presença. Houve quem argumentasse que seu grau de exigência logo faria entrar em conflito com os demais e prefere não teorizar assuntos práticos..

Outros argumentos dão conta do quanto os pais sentem não ter competência para se envolver com a escola ou não desejam fazê-lo. Pelas respostas acham que não saberiam contribuir por faltar-lhes conhecimento ou por não terem formação acadêmica específica para fazê-lo.

Para alguns pais, o fato de estarem satisfeitos com o que a escola apresenta justificaria sua não participação uma vez que “não se deve mudar o que está dando certo”. Essas posturas de clara opção pelo não envolvimento justificam em parte a ausência de vários pais nas reuniões e nos eventos (inclusive aos sábados)

promovidos pela escola. Mesmo nas pesquisas prévias que se faz abordando e pedindo sugestões de como os pais gostariam que uma determinada data fosse comemorada, não raro recebem como respostas que independentemente da forma escolhida ele “não poderá estar presente”. Em seguida argumentam que o filho com certeza “não faltará por que adora a escola”. Esses fatos acontecem mesmo em comemorações de dia dos pais e das mães (?).

Essa postura costuma suscitar no grupo vários questionamentos do tipo: será que a escola não está sabendo como atraí-los ou será que eles não viriam de qualquer forma ou ainda, será que eles realmente tem compromissos tão mais importantes que justificam tais ausências?. O fato é que os pais têm comparecido à escola com menor freqüência a cada ano. E quanto mais avançada a série do estudante menor o comparecimento dos pais. Dessa forma em todos os eventos percebe-se claramente um número significativamente maior de pais das séries iniciais (5as. e 6as. séries) em relação aos da séries finais. No caso de oitava série são muito poucos os pais que comparecem. Quando se questiona a razão dessa conduta nota-se dois argumentos. Um diz respeito a visão que tem os pais de que seus filhos “já são grandes” e não precisam mais deles tão frequentemente na escola, outro é de que os próprios alunos já não querem que seus pais compareçam tantas vezes à escola porque pode dar a impressão, para os demais colegas, de que ainda “são crianças”.

Existe o grupo de pais que atribui à escola absoluta responsabilidade pela construção de um Projeto Pedagógico. São os que argumentam que a escola “deve pagar profissionais competentes para isso e não pedir aos pais que o façam”. Ou ainda que “a escola deve comparar seu projeto com o de outras escolas e escolher seu caminho”. Essas são opiniões que apontam o quanto alguns pais não percebem a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos. São os que se omitem e se limitam a cobrar da escola o que na sua visão, não deu certo. São os pais que passam

anos sem comparecer para tomar conhecimento da vida de seus filhos e quando o fazem, raramente agem corretamente. E os filhos, os mais atingidos por essa forma de ação, ficam divididos entre a opinião do pai, que ele respeita muito e a opinião da escola que também nessa idade ele admira. Com toda certeza, se os pais soubessem o alcance de suas atitudes impulsivas ou comentários destrutivos em relação ao seu filho, não as adotariam. Falta a uma porcentagem ainda que pequena de pais a conscientização do alcance de suas atitudes. Estas, muitas vezes, chegam a ser até cruéis tanto em relação a escola quanto em relação a seus próprios filhos. E seria ingenuidade imaginar que a crueldade dos pais seja menor nesse tipo de escola por ela ser de ensino privado com clientela pertencente, na maioria, à classe média. Igualmente eles destroem a autoestima de seus filhos e colocam em situação constrangedora a competência da escola. Ainda que esse comentário seja forte, duro e incisivo em relação aos pais de alguns alunos, ele é fruto da observação de muitos anos e por isso mesmo real e conclusivo.

Alguns pais adotam outras formas ao optarem por não se envolver. Dizem que a participação deles tira a idéia geral e imparcial de um projeto porque os mesmos só fariam contribuições pessoais e particulares. Novamente nota-se uma atitude evasiva em relação a um remoto envolvimento deles.

Entretanto muitos pais gostariam de participar da elaboração da Proposta porque querem conhecê-la melhor e assim opinar e ouvir outras sugestões. Esta seria, segundo eles, uma forma até de se atualizarem, uma vez que estão afastados da formação específica. Com isso acreditam que poderiam melhorar o nível de acompanhamento em casa, poderiam sentir como o filho está sendo orientado pela escola e também conheceriam cada pequena proposta que é feita a ele.

Uma vez que a proposta tem como objetivo um trabalho conjunto seria uma forma de todos estarem unidos para construí-lo de forma sólida e aumentarem o entrosamento entre seus membros. Para eles “é assim que pais, alunos e escola se

entendem”.

Além disso colocam com muita propriedade que o envolvimento das pessoas em um projeto coletivo aumenta o compromisso das mesmas com ele. Com isso os pais sentiriam um pouco de si nos resultados obtidos e colaborariam para aperfeiçoá-lo.

Os pais acham, também, que seria mais dinâmico um trabalho que tivesse como premissa a participação dos dois segmentos citados. Para eles participar com os seus filhos de um trabalho de tal natureza lhes daria uma clara visão do percurso acadêmico e da formação humana que estariam buscando conjuntamente. A possibilidade de opinar acerca desse processo os motiva a comparecerem. Afinal, “cada pai sabe o que é melhor para seu filho”.

Com certeza essa última frase sintetiza o que se pensa em relação à presença dos pais. Se eles trabalharem coletivamente levando para a escola, em seu nome e em nome de seus filhos, propostas que tenham como objetivo a busca de aperfeiçoamento do que já existe, somadas à transformação do que seja necessário, a escola obterá ganhos significativos e enriquecerá seu Projeto Político Pedagógico.

A última questão feita aos pais é, na verdade, uma extensão da pergunta anterior. Dessa forma, só foi respondida pelos pais que, na questão quatro, disseram querer e/ou poder participar da elaboração e mudança do Projeto Político Pedagógico do setor.

Pudemos observar um grau de abstenção ainda maior que o verificado na quarta questão. E dos que responderam, 42,59% não acham que podem participar do Projeto da escola. Dos pais que se dizem dispostos a colaborar, 57,41% expuseram a forma como acham que melhor auxiliariam participando e aperfeiçoando a Proposta do setor. Enumeraram o que consideram um auxílio: orientação de forma geral ou através das tarefas do filho em casa; acompanhamento de seu desempenho através das notas

obtidas; conversas em casa sobre a escola, incentivo para participar dos eventos (“não posso, mas meu filho não faltará”!) ou ainda pagamento das mensalidades.

Outros pais desejam contribuir e para isso fazem propostas mais específicas e concretas. Acham que auxiliariam respondendo questões como estas mais vezes por ano ou a cada bimestre, participando de todas as reuniões convocadas, participando de debates ou entregando folhetos informativos de reuniões de pais.

Aparece ainda como sugestão a continuação do Projeto de Orientação Profissional que, aparentemente, foi muito bem aceito pelos pais e que foi desenvolvido pelo Serviço de Orientação Educacional da escola. Consiste em atividades das quais os pais participam e que informam aos alunos, que se encontram no final do ciclo de estudos, sobre profissões e os desdobramentos destas na sua vida e no mercado de trabalho.

Para os pais interessados haveria também a possibilidade de participar junto com outros pais de pequenos grupos, discutindo, por área de interesses, alguns assuntos escolhidos previamente e estes seriam mais aprofundados à medida que iriam sendo debatidos por todos.

Outros pais estariam optando por participar na escola, discutindo a eficiência dos objetivos propostos, através da avaliação do grau de aprendizado, ajudando a visualizar a verticalidade de 1a. a 8a. série, estando presentes para participar das propostas feitas, auxiliando alterações no método adotado e, junto com professores, avaliando as realizações do ano findo.

Outra forma escolhida contempla a leitura e estudo, em casa, das propostas e o envio de sugestões por escrito. Esse retorno também poderia ser dado através das observações do filho em casa e dos trabalhos realizados por ele. E, independentemente das reuniões, comparecendo à escola sempre que solicitados. Esse comparecimento seria, inclusive, para pedir orientação quando alguma coisa não estivesse bem com o filho. É uma forma de se colocar dentro da prática e aprovar ou

não o que faz a escola.

O incentivo ao corpo docente foi outra forma escolhida por alguns pais para participarem da proposta. Tal opinião realmente não é comum no cotidiano da escola. Aliás os professores se ressentem bastante desse fato. É claro que juntando-se a realidade brasileira, em relação à desvalorização do profissional da educação, mais a realidade em que vive a escola em que os pais só comparecem para fazer reclamações (caso contrário eles nunca visitam a escola), aparece um certo ressentimento por parte dos professores em relação à “síndrome da ausência do elogio” e ainda a certeza de que os pais não os valorizam. Com certeza essa é uma das causas pelas quais os professores não incluem a participação dos pais em seus projetos rotineiros. E também se admirem quando são incluídos pelos pais como importantes para a garantia da construção de um projeto. Segundo os pais, se as pessoas estiverem no interior da escola sentindo apoio das famílias, elas poderão aumentar sua ação junto aos alunos com maior competência. Sem dúvida este é um raciocínio pertinente e que reforça algumas colocações anteriores sobre a importância da participação dos pais no cotidiano escolar. Eles deveriam estar ao lado da escola para que esta avançasse e atingisse os objetivos propostos em seu projeto.

Encerrando a etapa de análise dos dados obtidos nos questionários com pais, é importante salientar que a presente pesquisa centralizou-se na análise das respostas e observações dos professores frente ao Projeto Político Pedagógico já que foram eles seus principais construtores. Entretanto, acreditamos que uma idéia, ainda que geral, da percepção dos pais sobre o Projeto Político Pedagógico é importante. Por isso coletamos os dados e obtivemos um considerável número de relatos. Sabemos que esse material é significativo para uma análise específica e talvez futura da visão que os pais têm sobre a escola de seus filhos e sobre sua participação nela.

Analizando rapidamente o conjunto de questões respondidas pelos pais,

pudemos observar que um número representativo deles manifesta o desejo de não participar de nenhuma atividade da escola. Evidentemente, as razões apontadas para isso devem ser levadas em conta, como falta de tempo, trabalho fora da cidade, necessidade de utilizar o tempo “livre”, principalmente os sábados, quando a escola programa a maior parte de eventos, para organizar a casa etc. Mas também não se pode deixar de perceber um desdobramento dessas opiniões nas atitudes dos alunos dentro da escola. Nota-se por exemplo, que as propostas feitas para serem executadas dentro do próprio período de aulas têm adesão e apoio razoável. Porém, as que requerem maior permanência do aluno, necessitam que venha no período oposto ou compareça nos finais de semana, caem assustadoramente. Certamente, tanto os pais como os próprios alunos contribuem para isso criando impecilhos “pessoais” para não levar adiante propostas desse tipo. Também ficou evidente que, nos dias atuais, as famílias se envolvem com muitas outras atividades que não se restringem mais só à escola de seus filhos, como ocorria antigamente, quando a escola era, principalmente nas cidades do interior, um centro de aglutinação da população e era uma das responsáveis, além da igreja, do clube e das praças, pelos encontros sociais e de lazer da localidade. Hoje, percebe-se que a escola perdeu muito essa função conciliatória. Atualmente, ela se restringe a ser um local de comparecimento de alunos na busca de conhecimento.

Ainda que possamos contestar essa realidade, já que o conhecimento além dos muros da escola é possível e, sem dúvida mais efetivo, a escola já não desempenha mais tal papel aglutinador. Sem dúvida, essa é uma das razões do afastamento dos pais, mas outras razões existem e devem ser mais profundamente analisadas. Caso contrário, ficaremos limitados a tentar desvelar uma interrogação nos indagando se os pais não comparecem à escola por falta de opções e chamamentos ou se a escola não os chama porque eles já não comparecem.

Algo bastante perceptível é que, quanto mais os pais se afastam da escola, mais os filhos também o fazem. Uma rápida observação nos certifica de que os pais que comparecem à escola sempre o fazem acompanhados de seus filhos. Também os alunos que mais frequentam a escola sempre têm nos pais figuras presentes, se não em todos os momentos, pelo menos na maioria deles em que atividades acontecem paralelas aos dias letivos. O oposto também é verdadeiro. Os alunos que nunca frequentam a escola além dos dias e horários normais de aulas são filhos de pais que raramente marcam presença sendo ou não convidados. E, certamente por isso, nunca sendo incentivados e/ou acompanhados pelos pais na escola, não a frequentam além dos dias normais de aula.

Nesse aspecto, cabe registrar, inclusive, um estudo comparativo feito paralelo a essa pesquisa acerca do trabalho das mães fora de casa. Dados coletados em 1986, por nós, nessa mesma escola, apontavam que um número elevado de mulheres/mães (quase 80,00% delas) não trabalhavam fora de casa naquele período. Hoje, através de nova pesquisa, na mesma escola, pudemos notar que esse quadro se inverteu completamente e a maioria tem uma atividade fora do lar, seja como autônoma ou como assalariada. Um dado que não aparecia na pesquisa anterior e era até certo ponto ignorado pela escola era o do emprego de várias mulheres/mães fora da cidade de Campinas. Disso resulta a necessidade dos filhos se deslocarem sempre com as mesmas pessoas e em horários que não mais permitem flexibilidade para encontros de jovens e outras atividades afins. Também por conta dessa situação, os trabalhos em equipe, considerados pelos profissionais que atuam na escola, absolutamente indispensáveis para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, ficam comprometidos. As famílias só os permitem em casos de extrema necessidade, especialmente quando os mesmos precisarem ocorrer fora do horário de aulas e fora do ambiente escolar.

Diante desse quadro, as famílias e principalmente a mulher, reservam os finais

de semana para compras e arrumação da casa. Muitas vezes os filhos acompanham esse ritmo da casa e acabam se distanciando das atividades extra-curriculares propostas pela escola, especialmente nos finais de semana.

Quanto às atividades propostas pela escola durante a semana, observa-se o mesmo quadro de acúmulo de ocupações agravado pelo cansaço apontado pelas famílias e ainda, no caso da mulher, alia-se a obrigatoriedade do cumprimento da terceira jornada de trabalho dentro de casa onde ela sistematizará a organização da mesma.

Dessa forma, observa-se que a família acaba por comparecer à escola em raros momentos, limitando-se a um ou dois encontros anuais com os profissionais que nela trabalham, além dos quatro encontros oficiais de entrega de notas. Estes aliás, bastante restritos, ineficientes pela estrutura que possuem e de curtíssima duração.

Aliado ao quadro descrito, observou-se também que muitos pais não têm idéia do que seja uma Proposta Pedagógica e nem se a escola frequentada pelo filho a possui.

Muitos deles, inclusive, deixam claro que o fato de pagarem um carnê lhes garante o êxito do filho em vários aspectos, inclusive no pessoal. Não raro encontramos pais que manifestaram sua simpatia com a escola, porque ela “cuida” do filho uma vez que ele “não tem tempo” para fazê-lo. Evidentemente, a escola é responsável pelo desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, mas ela não pode ser integralmente responsável por essa aquisição. Sem as famílias aliando-se à escola muito pouco pode ser feito. Aliança essa que não significa adesão incondicional, mas crítica, participação e envolvimento para que esses dois segmentos, apoiando-se mutuamente, cresçam e capacitem integralmente o jovem estudante a seguir seus projetos pessoais. Enquanto pais e escola ficarem transferindo um para o outro uma responsabilidade que é sua, continuaremos vendo jovens distantes de alcançarem metas objetivas e concretas que o levem a uma educação integral.

Diante disso, ou a escola está deixando de contactar os pais através de reuniões de esclarecimento de seu Projeto Político Pedagógico ou os pais não têm se interessado em comparecer para ter conhecimento do mesmo. O que se pode observar da hipótese levantada acima é que, tanto os pais não estão preocupados em conhecer o Projeto Pedagógico da escola de seus filhos e dele participar efetivamente, quanto os professores e a escola em geral não tem se ressentido dessa ausência. Talvez achem, enganosamente, que podem ser independentes entre si.

Apesar do quadro exposto que reflete um pouco o que ocorre em nossos dias com a educação brasileira, devemos salientar que a pesquisa encontrou, também, pais que fazem parte de um novo contingente que, se bem trabalhado, irá emergir nos próximos anos. São pais interessados em comparecer à escola, em acompanhar as decisões tomadas em seu interior, querendo primeiramente conhecer as propostas para posteriormente colaborar e não raro, mesmo em pequeno número, dispendo-se a cooperar, participando conjuntamente da formação educativa de seus filhos.

Espera-se que escolas que contem ao menos com uma família com essas características não deixem de trabalhar no sentido de, aliando-se e incorporando-as aos demais, efetivar um Projeto verdadeiramente participativo e permanente em seu interior. E que essa experiência, ainda que isolada, possa servir como exemplo para que outras escolas, outras agremiações e outros grupos de pais se articulem e, num esforço permanente construam seus próprios projetos deixando assim de se submeter a modelos prontos e impostos por segmentos externos e desarticulados das instituições educacionais que, pretensamente, se dizem representar.

4.6. A visão dos pais voluntários (GPV)

O último grupo consultado (G7) foi o do GPV ou seja GRUPO DE PAIS VOLUNTÁRIOS.

Estes constituíram, há alguns anos atrás, um grupo atuante de pais de alunos da escola, formado por pessoas que se reuniam com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da mesma. É interessante perceber que o grupo se deveu a um convite da Direção da escola que não possuía APM nem sequer outro grupo que representasse os pais dentro da Instituição. O GPV, como se denominava esse grupo de pais, iniciou-se com algumas Palestras e/ou Debates sobre temas importantes do momento, acabando por constituir um grupo com Estatuto próprio, sem fins lucrativos, com reuniões semanais na própria escola. No tempo em que o grupo existiu, teve acompanhamento sistemático da direção, na pessoa do Diretor da escola.

O grupo foi responsável por vários eventos e atividades interessantes na escola. Houve inclusive um tempo em que “tudo se pedia ao GPV e tudo dependia dele para acontecer” (palavras de outros pais atualmente).

Esse grupo deixou de existir nos meses subseqüentes à saída do Diretor que o acompanhava. Justamente aí começa o interesse da presente pesquisa acerca desse segmento.

Já que se dizia que o GPV caminhava por si só, que estava sustentado em um Plano de Ação Conjunta e em um Planejamento Estratégico e Participativo, porque ele deixou de existir com a saída de um de seus membros? Seria ele tão estruturado assim? Podem os planos estar nas mãos de uma única pessoa a ponto de se debilitarem com o enfraquecimento ou a saída de um único membro seu? Será esse o mesmo sintoma que reflete o fracasso dos Planos na atualidade? Esta é somente uma hipótese do trabalho, a ser estudado futuramente.

Consultando alguns elementos do mesmo grupo, atualmente, pretendemos registrar as respostas dadas por essas mesmas pessoas para contrapô-las à hipótese

levantada anteriormente.

As respostas estão divididas por grupo, de acordo com a proximidade dos resultados apresentados por eles.

Foram várias as versões obtidas sobre a origem do grupo de pais na escola. E ao longo das entrevistas foram apontados anos diferentes que marcaram o início da existência do grupo. O primeiro deles respondeu que foram convidados pela Direção da Escola em 1984/85 para, reunidos, encontrarem formas de colaborar com ela ajudando a melhorar a qualidade de trabalho e de ensino.

Outro grupo respondeu que foi em 1986, com o objetivo de integrar os Pais à Escola e dessa participação deveriam nascer novas bases educacionais e participativas. Buscava-se a melhoria da educação, da instrução e do relacionamento.

Para outro grupo foi em 1986, quando a Escola convidou os Pais para participarem do Projeto Educativo. Estes, em número significativo e gostando da abertura dada pela Escola, iniciaram um trabalho muito sério.

Perguntados se achavam que o GPV estava apoiado em um Projeto Pedagógico a nível de escola e qual era ele, o primeiro grupo respondeu afirmativamente dizendo que ele estava apoiado no Projeto Pedagógico da Escola e na Filosofia de D. Bosco. Para eles, inicialmente, o GPV pretendia atuar na área cultural, sócio/religiosa e recreativa. Pretendia ser uma equipe de apoio e cooperação da Direção da escola e responsável pelos encaminhamentos em seu interior. Queria também oferecer oportunidade para que todos os pais participassem da vida da escola e conseqüentemente da educação integral dos filhos que nela estudavam. Visava aprimorar constantemente a qualidade em todos os níveis com a transformação real da escola em comunidade educativa. Pretendia atuar nos Conselhos de Escola e de Classe com representantes em todos os níveis. Essa participação de pais, alunos e professores nos Conselhos geraria questões que seriam discutidas e concluídas por

setores, através de seus representantes.

Analisando esse último objetivo citado, pode-se perceber que muito do que se discute na atualidade acerca da importância da participação da comunidade no interior das escolas, a autonomia destas para desenvolver atividades contando com representantes de membros escolhidos autonomamente e a composição de um Conselho deliberativo, já eram características indispensáveis, na visão desse grupo de pais, há muitos anos.

Lamentavelmente eles não conseguiram manter durante muito tempo seu propósito inicial, o que representou um considerável retrocesso para toda a escola. Com toda certeza, se estes objetivos tivessem sido atingidos, hoje a escola teria um perfil bastante diferenciado das demais escolas da região sob o ponto de vista de abertura para participação dos pais.

Entretanto o desafio de reativar a participação dos pais em um grupo sistematizado se faz presente e representa hoje a necessidade de início de uma caminhada que já poderia ter sido considerada uma etapa vencida no passado. Participação esta que garante uma gestão muito mais democrática no interior da escola, porque os pais podem interferir apresentando sugestões à direção e ao próprio grupo de professores para melhorias em seu desenvolvimento didático/pedagógico.

É preciso esclarecer que em nenhum momento se pretende profetizar a ação de um grupo de pais no sentido de interferirem nas técnicas e metodologias aplicadas pelos professores nem tampouco nos conteúdos a serem ministrados. Entretanto a PARTICIPAÇÃO dos pais em muito auxiliaria a escola como um todo. Tal auxílio encontraria ressonância, servindo como balizador dos sentimentos e percepção dos demais pais frente a educação oferecida pela escola. Os dirigentes da escola, só teriam a ganhar pois contariam com um grupo que estaria auxiliando na organização e funcionamento da escola.

Nesse contexto resta o questionamento no sentido de conhecer que limites a Direção da escola iria estabelecer para o grupo se o mesmo tivesse tido continuidade. O movimento de pais tanto poderia ter se esvaziado dessa mesma forma, só que por imposição da escola, como poderia ter havido uma forte resistência no sentido da luta pela sua continuidade. Esta, porém, é uma questão sem resposta.

Perguntados sobre quando e qual a razão para o término do GPV, obteve-se várias respostas que apontam justificativas diferentes. Algumas delas respondem em parte os questionamentos acima. É provável que as justificativas isoladamente não sejam suficientes para explicar o término do grupo, mas somadas, podem retratar o ocorrido.

Para alguns pais que participaram do grupo que desapareceu, a justificativa é de que houve pequena participação dos pais tanto a nível numérico quanto de presença ativa. Conseqüentemente alguns casais ficavam sobrecarregados com as atribuições que lhes competia.

Como o grupo não tinha como compromisso realizar avaliações periódicas de sua trajetória, alguns objetivos se desatualizaram, não foram revistos em função das novas metas, outros não foram introduzidos e os não atingidos não foram novamente cobrados do próprio grupo.

Outro motivo apontado para a dissolução do grupo foi o desânimo de alguns pais que iniciaram o processo bastante motivados e depois, por vários motivos, inclusive de ordem pessoal, acabaram abandonando o trabalho. Alguns elementos retornaram, após alguns meses de ausência, mas encontraram os demais bastante enfraquecidos o que acabou estimulando sua saída definitiva.

O grupo apontou como fator negativo o afastamento da Direção das reuniões. Até aquele momento a direção participava das reuniões, às vezes até marcando-as ou apontando o local em que se realizariam. No decorrer dessas reuniões muitas decisões

se agilizavam em decorrência dos membros da direção que podiam resolver alguma questão pendente ou sugestão colocada no mesmo momento, estarem presentes. Mas quando o processo se alterou, os pais sentiram um certo “trabalho” adicionado aos demais. Isto porque precisavam procurar a direção após as reuniões e colocar o que havia ocorrido nela. Posteriormente a direção se manifestava em caso do grupo necessitar de alguma providência. Sem dúvida o processo era muito mais trabalhoso do que o anterior onde as decisões eram quase que automáticas. Além dessa questão prática, os pais sentiram que nesse momento ficaram sem as orientações necessárias para dar encaminhamento a seus objetivos. E mais, sentiram que não teriam respaldo para novas proposições.

Em relação a esse argumento pode-se pensar até que ponto os pais necessitariam de tal respaldo. Se desejavam ser um grupo que representasse a escola, adotando esse procedimento, mais pareciam um grupo de pais representando a direção da escola. Talvez esse tenha sido um ponto não suficientemente esclarecido entre eles, impedindo novas decisões nos momentos do “abandono”.

Houve ainda, segundo os pais, uma questão que foi determinante para o esvaziamento do grupo. No período entre 1990 e 1991 houve a formação de um movimento paralelo de pais para discutir o reajuste das mensalidades. Esse grupo paralelo deu início a uma série de debates cobrando incisivamente um posicionamento do GPV frente à questão. Ainda que explicassem não ser este seu objetivo, os comentários acabaram abalando alguns que ainda estavam envolvidos com os seus propósitos. E quando essa etapa de negociação se encerrou, alguns elementos do GPV já haviam abandonado em definitivo as reuniões.

Outro fato determinante para o esvaziamento do GPV foi a mudança de Direção. Como esta não se preocupou em posicionar-se frente ao grupo eles ficaram bastante apreensivos quanto aos rumos a serem adotados daí para frente. Os pais não percebiam

nem uma proibição para sua continuidade nem sequer um incentivo para se fortalecerem. Novamente se coloca a questão da independência que o grupo deveria ter adotado para avançar e defender os propósitos que o originaram. É provável que, se aliados a outros segmentos que faziam parte da escola como professores e funcionários, talvez pudessem se apoiar mutuamente e continuar existindo. A verdade é que o grupo nem sequer se reformulou, levando em conta diretrizes necessárias para caminhar junto aquela gestão que se iniciava.

A opção de ter sido desde o início um grupo voluntário e não uma entidade formal foi defendida naquele momento como a melhor estratégia para sua existência. Entretanto hoje, quando avaliam e procuram entender os motivos do desaparecimento do grupo, algumas pessoas acham que naquela época a opção deveria ter sido pelo oposto. Ou seja, enquanto grupo institucionalizado, com estatuto próprio registrado, eles talvez pudessem ter tido maior respaldo em relação a alguns procedimentos necessários para justificar os encaminhamentos adotados.

Em relação ao corpo docente propriamente dito, os antigos membros do GPV acham que faltou apoio não só da direção mas também da coordenação pedagógica e dos professores. Estes muitas vezes não entendiam qual o verdadeiro objetivo dos pais dentro da escola. Com isso não participavam das reuniões em número significativo o que contribuiu para o abandono de outros pais também. Apesar de nunca terem proibido a presença dos pais nos diversos setores da escola, quer nas atividades desenvolvidas e nas etapas formais como Conselho de Classe e Série, quer nas Reuniões de início e término do ano letivo, também nunca os incentivaram convidando-os a participar. Sentiam que só eram chamados quando precisavam decidir sobre alguma medida de caráter filantrópico como ajuda a algum aluno carente, campanhas para arrecadação de fundos, ou em época de dissídios de professores ou

ainda nos momentos de conversarem com outros pais acerca da necessidade do aumento de mensalidades escolares. Nesse aspecto deixam claro que se sentiram até certo ponto, usados como instrumentos de interesse temporário pela direção e por todos os que trabalhavam na escola no período. Interessante que, contrapondo o posicionamento do GPV com o de outras pessoas que continuam na escola como professores ou funcionários, nota-se que estes nunca haviam percebido tal aspecto da questão.

As pessoas que permanecem na escola se surpreendem com a colocação dos antigos membros do GPV em relação ao seu desejo de participação porque durante todo o tempo em que estiveram atuando na escola, nunca manifestaram nenhum sinal que apontasse o desejo de participar da vida escolar nos aspectos estritamente técnicos e pedagógicos. As pessoas não se lembram de terem recebido nenhum pedido por parte dos membros do GPV para estes participarem de reuniões pedagógicas ou Conselhos de Classe, como é colocado nos questionários.

Comparando as duas posturas, tantos anos depois, fica a idéia de que faltou um intercâmbio efetivo entre o GPV e os demais segmentos que então participavam da vida da escola.

Cabe aqui uma ressalva: O GPV financiou grande número de atividades como palestras, lanches e roupas para alunos carentes que frequentam o curso profissionalizante, etc. Os recursos eram obtidos com o trabalho em festas, eventos esportivos, rifas e verbas externas.

Acham ainda que faltou, desde o início ao grupo, um número significativo de pais para que se apresentasse com peso e força de organização. Faltou empenho dos que estavam no grupo e, para dificultar ainda mais a sobrevivência dele, existiam algumas diferenças particulares que em diversas ocasiões prejudicaram o andamento dos projetos. Percebia-se que os pais de fora desse grupo não lhe atribuíam a devida

importância e só compareciam quando alguma decisão de caráter imediato precisasse ser tomada. Eles não tinham uma visão do GPV como um grupo de viabilização de projetos a longo prazo.

Interessante a comparação que se pode fazer entre os objetivos iniciais e a forma como esse grupo terminou. Os elementos que caracterizam o seu início são excelentes e dão uma idéia da amplitude e do desejo de atuar desses pais. Eles abordam vários aspectos em que sua presença enriqueceria um Projeto Político Pedagógico.

Naquele tempo, o projeto não existia com as características que possui na atualidade. Caso contrário, a intenção do Projeto aliado à ação efetiva dos pais, poderia ter formado grandes parceiros. Participar, atuando a nível pedagógico, organizacional e administrativo teria sido uma garantia de melhor qualidade para o ensino na escola.

Infelizmente esses propósitos foram abandonados por motivos diversos e seus principais objetivos foram esquecidos. Provavelmente o mesmo entusiasmo que o originou o destruiu. É difícil imaginar como o processo foi ocorrendo, uma vez que não houve nenhum incidente grave registrado entre os segmentos que compunham a escola na época e que possa justificar claramente esse esfacelamento do GPV. Não há por exemplo registros de negação do uso do espaço físico da escola, não há impedimentos na participação de eventos como sábados esportivos, festas e nem mesmo algum pedido para participação nos Conselhos. Teriam sido canais de participação para serem utilizados como motivadores e aflorariam a participação de outros pais. Pode ter ocorrido um sentimento de falta de apoio entre eles mesmos como foi informado em algumas questões. Entretanto, pelos dados obtidos até aqui a luta não parece ter sido suficientemente árdua para que os motivos apontados justificassem plenamente a extinção do GPV. Pena!

Finalmente, podemos concluir que este grupo, esteve fortemente estruturado em determinados momentos. Porém, apresentava uma séria fragilidade no que diz

respeito à estabilidade institucional e regimentar de suas bases. Ele não apresentou, ao longo de sua curta existência, um Projeto próprio que o sustentasse e levasse adiante seus objetivos, ficando à margem e na dependência da Instituição que o regeu todo o tempo. Este grupo não conseguiu manter o objetivo que o originou em relação a colaborar e apoiar as propostas pedagógicas da escola, não apresentou firmeza e segurança em relação aos outros segmentos da Escola, nem conquistou liberdade para fazer propostas independentes e próprias.

Através de uma breve análise, conclui-se, ter sido o GPV, um grupo que sofreu esvaziamento pela falta de independência e ação limitada dos membros que o compuseram. E, por não ter sido também um grupo atuante no sentido de conseguir estabelecer estratégias para mobilizar os demais segmentos no sentido de incluí-lo como grupo indispensável para a organização, desenvolvimento e aprimoramento da escola. O grupo de pais desapareceu, então, sem conseguir, sequer, mobilizar os demais segmentos da escola para lutar evitando sua extinção definitiva.

4.7. A visão da direção

O seguinte grupo entrevistado (G6) se constituiu de representantes da DIREÇÃO da Escola.

Estavam previstas cinco entrevistas ou seja, todos os membros do Conselho da casa seriam ouvidos. No entanto, três deles se mudaram no ano de 1993 e os que chegaram eram muito novos para participarem da pesquisa. Foram então entregues questionários para os membros da Direção, que se propuseram a responder o pedido. No entanto, apesar da insistência da pesquisadora, até o momento, o questionário entregue ao Diretor da Escola não havia sido devolvido, impedindo a análise do

mesmo. Em função disso, somente um questionário foi recebido desse segmento. Mesmo assim, iremos retratá-lo pela sua importância, enquanto manifestação do pensamento de um representante da Direção da Escola que convive com o setor diariamente e de forma intensa podendo, de certa forma, “testemunhar” o trabalho desenvolvido no setor.

As respostas que temos em mãos são do Vice-Diretor da casa. Este, possui um contato estreito com o setor e um relacionamento bastante grande (poucas vezes visto aliás, nos últimos anos) tanto com alunos, quanto com professores e funcionários. Costuma ser requisitado sistematicamente no setor para participar de suas atividades.

Importante salientar que foi este o grupo mais trabalhoso para ser pesquisado dentro da escola, em termos de pontualidade e disponibilidade, uma vez que seus elementos sempre se encontravam com compromissos dentro e fora da escola o que os impedia de participarem respondendo as perguntas elaboradas pela pesquisadora.

Além desse questionário, procuramos observar as colocações deste e de outros membros da direção da escola a respeito do Projeto Político Pedagógico do setor. Foram conversas informais inseridas no cotidiano escolar que contribuíram, em parte, com a pesquisa.

Uma das questões levantadas diz respeito ao grau de interferência que a Direção faz ou deveria fazer na Proposta Pedagógica do setor. Segundo ele, a direção faz interferências e a idéia é a de que o setor irá se desenvolver ainda mais se continuar tendo a preocupação de estudos no aspecto teórico.

Toda escola (principalmente as de grande porte como a pesquisada) possuem um projeto amplo que pretende ser de alcance global. Sem dúvida, muitas vezes este é público e existe um investimento para que ele se desenvolva. Outras vezes ele tem objetivos que não são esclarecidos a todos os seus integrantes. Nesse sentido é que perguntamos se existe uma ligação entre o Projeto Político Pedagógico setorial e o projeto da escola como um todo. Sua resposta foi afirmativa dizendo inclusive que,

em hipótese alguma, um pode se distanciar do outro.

Uma vez assumida a existência do Projeto no setor, perguntamos que pontos negativos poderiam ser apontados nele nos últimos anos e não obtivemos resposta, sendo apontado como justificativa o fato do pesquisado estar há pouco tempo na escola (3 anos) e não ter elementos suficientes para realizar uma análise de forma aprofundada.

Quando perguntamos se considera ter havido alguma modificação do Projeto Político Pedagógico com a sua gerência respondeu que sim e, se por um lado o setor não parou, sabendo continuar seu curso mesmo com outro gerente, por outro lado soube incorporar-se aos novos projetos, sabendo ao mesmo tempo aceitar novas propostas. O setor muito inteligentemente soube também assimilar e integrar os membros como co-participantes e responsáveis pelo projeto setorial.

Perguntado em que a Instituição sentia-se limitada para atuar quanto ao PPP setorial, respondeu sentir que a Instituição, por precisar atuar em vários setores ao mesmo tempo, acaba limitando sua participação mais efetiva e de forma individualizada em cada um deles. Porém o nível de confiança que se estabelece facilita a continuidade do trabalho.

Dessa fala e de outras impressões percebidas pode-se notar um engajamento dos membros da Direção com o Projeto do Setor. Mas, na verdade, isso não ocorre na prática. O trabalho do setor é acompanhado, até o momento, de uma certa distância. Nota-se interferência somente quando algo não obtém o resultado esperado e ainda assim, isso nem sempre é percebido, dada à distância real entre ambos. O envolvimento, interferência ou sugestão no Setor só ocorrem a nível Pastoral/Religioso e assim mesmo de forma não sistemática. Não há nenhuma interferência e nem sugestão a nível pedagógico. Os membros da casa não demonstram haver disponibilidade de tempo para acompanhar o trabalho realizado especificamente no setor.

Nota-se que sempre que os membros da Direção necessitam de informações

a nível didático/pedagógico, necessitam procurar elementos dos setores para obterem informações, uma vez que estas não são acompanhadas, no cotidiano, por eles.

Essa conduta acaba, de certa forma, facilitando o desenvolvimento dos projetos pedagógicos no setor. Em relação a questões estritamente pedagógicas, não costuma haver questionamentos, nem tampouco acompanhamentos diretos. Conseqüentemente muito pouco é sugerido, negado ou avaliado pela Direção. Aliás uma avaliação do desempenho das equipes de apoio pedagógico de todos os setores da escola constitui uma reivindicação antiga da mesma. Espera-se todo ano uma avaliação clara e transparente de cada um dos integrantes desse grupo seja individual ou coletivamente com todo o Conselho da escola ou somente com o Diretor da mesma. Entretanto, em nenhum dos anos esse pedido pode ser atendido ou seja, nunca ocorreu um atendimento, uma sugestão para aperfeiçoamento do trabalho em caráter formal. Existem sim algumas sugestões feitas no cotidiano da escola para se atender aos anseios do conselho ou de um elemento dele mas são sempre atendimentos rápidos, corriqueiros, de corredor não constituindo uma avaliação de final de ano com caráter formal.

Nas ocasiões em que a Direção necessita de respaldo frente a Pais, Delegacia de Ensino, ou qualquer outro segmento que questione a Instituição sobre atitudes tomadas por ela, procura-se apoio de pessoas dentro do próprio setor que possam se ajudar mutuamente e raramente da Direção. Existem vários setores com funções específicas para atender a essas consultas em caso de necessidade. Em relação às medidas administrativas e pedagógicas ligadas a contratação e demissão de pessoal no setor, são feitas pelos Coordenadores Pedagógicos. Até hoje não ocorreu nenhum caso em que a Coordenação Pedagógica tenha indicado um professor para ser contratado ou demitido e que a direção tenha interferido em sentido contrário. Evidentemente

que essa postura dá segurança e muita responsabilidade aos Coordenadores Pedagógicos uma vez que esses sentem força e confiança da Direção acerca de suas decisões. Não se descarta também a hipótese de que em muitos momentos houve omissão em relação à necessidade de se tomar decisões importantes para o transcorrer do cotidiano escolar.

Por último, notou-se que os argumentos usados para as atitudes descritas estão sempre relacionados com o tamanho e o número de alunos que a escola possui. De certa forma esse argumento procede, pois não é raro observarmos o enorme tempo gasto para atender todas as pessoas que requisitam a direção para resolverem assuntos diversos.

De acordo com a estrutura organizacional da escola e a centralização de decisões dos membros da Direção, principalmente as de cunho financeiro, pode-se notar um número bastante restrito de pessoas para a demanda de trabalho e de compromissos observados durante essa pesquisa. Em relação às questões financeiras há que se registrar que enquanto as decisões de natureza pedagógica tem a participação da equipe de apoio pedagógico as de caráter financeiro não são conhecidas dos mesmos, enquanto estão em fase de discussão e decisão. Elas são sempre comunicadas após estarem decididas definitivamente. Isso significa que os membros da equipe não possuem poder de decisão nesta instância de poder.

A visão do grupo de professores sobre a atual gestão da escola é de um relativo investimento na parte pedagógica, através da liberdade de ação individual e coletiva além do incentivo aos cursos de reciclagem em todas as áreas. Esse procedimento não é comum a todas as direções que passaram pela escola (observação dos professores). Os rumos da escola se modificam de acordo com o perfil do administrador que chega a cada três ou seis anos na casa e o fato é visto pelos trabalhadores da casa como inevitável.

Para os professores, nesse aspecto é que o PPP se faz presente, podendo atuar no sentido de estabelecer parâmetros e linhas de ação básicas e, assim, não se alterando nas trocas de gerenciamentos.

5. CONCLUSÕES

Após reflexões, reuniões, debates, análise parcial de sete grupos distintos representando mais de quatrocentos questionários, entrevistas minuciosas com algumas dezenas de profissionais que atuam em escolas, observações diárias de quinhentos estudantes ao longo de quinze anos e, especificamente para a presente pesquisa, durante três anos, algumas conclusões particularmente importantes podem ser extraídas de tão rica experiência. São conclusões que demonstram com segurança que uma escola não pode de forma alguma caminhar bem se não construir um projeto político pedagógico envolvendo todos que dela participam, ainda que de formas variadas.

Em relação aos professores, ficou bastante claro o posicionamento acima descrito, assim como o de que eles acreditam que o trabalho coletivo pode levar à construção de um tipo específico de projeto político mesmo que se tenha percebido, no início do processo, resistência às mudanças, bastante ligada à crença de que se tratava de mais um modismo. Foram consultados 17 professores que atuavam na época e que permanecem na escola atualmente. Desses, 15 responderam que se lembram de colegas se espantando com a perspectiva de modificação, mesmo sentindo-a gradual.

Segundo eles, naquele ano, além de estarem vivenciando modificações que ocorriam na escola bem antes de outras escolas em que trabalhavam, tinham que modificar alguns conceitos pessoais e profissionais apreendidos através de sua formação acadêmica e que permaneciam, para a maioria deles, como prática profissional.

Uma vez dentro da escola e sendo elementos na construção do PPP eles têm algumas percepções que, no decorrer da pesquisa, puderam ser manifestadas como, por exemplo, a distância existente entre eles e a direção da escola, mas sentem a

participação e o auxílio dos funcionários e da equipe de apoio pedagógico. Apontam, também, a falta de participação dos pais, ainda que não tenham segurança absoluta de que, caso participassem, garantiriam o desenvolvimento do projeto pedagógico com maior amplitude.

Em relação à prática do PPP que se manifesta em inúmeras ocasiões inclusive na elaboração do planejamento se percebe a participação ativa do grupo, interferindo inclusive na composição dos impressos, quando requisitam a volta de um determinado item que havia sido suprimido como o “para que” das atividades e não só do conteúdo. Isso patenteia uma prática cotidiana que se transforma com o objetivo de se aprimorar. Este é um pequeno exemplo de que um PPP precisa contar com a participação dos diversos segmentos que atuam na escola e deve, realmente, ser gerado por eles.

Todas as experiências realizadas, através da imposição das idéias foram decepcionantes. Salvo raros casos em que o grupo realmente se convenceu da necessidade e certeza da introdução ou da mudança através de sugestões “superiores”, houve êxito.

Notou-se a importância dada ao longo do processo, para a liberdade que todos os agentes envolvidos na elaboração do projeto precisam ter para sugerir e interferir igualmente na composição do mesmo.

Isso significa dizer, por exemplo, que desde os elementos mais simples como o “design” ou as palavras usadas para organizar um modelo desejado (e isso cada escola pode ter), até uma mudança nas estratégias e na metodologia de toda uma série (supondo que cada classe possui 36 alunos), ou ainda, no desenvolvimento de uma atividade, é necessária a participação de todos.

Exemplo claro disso foi o envolvimento de um bibliotecário da escola ao fornecer e orientar alunos para uma pesquisa sobre o período do processo de impeachment contra o ex-presidente Collor, em 1992. Ele sabia quais eram os

objetivos dessa atividade. Havia participado de todas as reuniões com alunos e professores e pôde ajudá-los, indicando-lhes os caminhos mais claros e ágeis para concretizarem o trabalho proposto.

Foi percebida a preocupação de garantir que os professores se sentissem à vontade e familiarizados para manusear e para lidar com o material que compõe o projeto. São eles os que, em última instância, “colocam a mão na massa”.

Ficou claro que não depende somente do grupo de professores o êxito de um projeto mas, numa escala de valores, pode-se assegurar que eles garantem o fracasso ou o sucesso de várias proposições, muitas vezes sozinhos, diferentemente de pais e da mídia, que precisam usar de artifícios e “aliados” para alcançarem seus objetivos.

É verdade que, em muitas situações, significativa porcentagem dos professores, ao ser entrevistada e observada, não demonstrou consciência de sua força enquanto transformadora de uma dada situação. Somente em situações de discussões salariais é que o grupo discute alguns direitos que lhe devem ser garantidos. Fora isso questões emergentes como a profissionalização do professor, e real função que ele deve exercer na educação não são lembrados pelo próprio grupo. Com isso corre-se o risco de se transformarem em pais, mães, psicólogos, médicos e outros especialistas que não lhes compete serem. Esta, porém, é uma luta que deve ser travada entre os próprios professores porque para a Instituição o acúmulo de funções não incomoda, para os pais é conveniente e para os alunos atende suas necessidades imediatas. Outras vezes esse mesmo posicionamento é sentido em relação ao grupo de professores. Eles próprios não discutem seu papel e as formas como vem sendo manipulados pelo sistema, em nome do ensino e da educação, que o prefere como reprodutores das relações sociais. Tal realidade é resultado de vários elementos inclusive demonstrando a falta de investimento do professor em si mesmo e da Instituição na qualificação e motivação de sua força de trabalho.

Em contrapartida, suspeita-se que, em dados momentos, a mesma atitude foi deliberadamente conduzida por agentes representantes do poder, dentro da escola. Percebeu-se que o professor, apesar de muito executar, mandar, escrever, ou reproduzir (inclusive textos de livros didáticos!), não tem o hábito de registrar sua própria prática. Por conta disso, muito se perde de experiências ricas e atividades importantes no âmbito escolar.

Não raro encontrarmos professores que ao lerem ou ouvirem sobre a experiência “pioneira” de um especialista da educação que “descobriu um grande caminho novo” para a resolução de antigos problemas, dizem que já fazem isso há muito tempo. E um processo de transmutação, a priori, do novo ao velho.

No acanhamento de um esquecido e pequeno espaço de sala de aula e na humildade da prática educativa encontramos, ao longo da pesquisa, professores que, nem de longe, imaginam a amplitude de suas realizações.

Pode ocorrer com o professor um esquecimento da sua necessidade de agir sempre militando ativa e coletivamente em sua profissão. Este limite existe, está presente na ação dos profissionais de nossas escolas e também é apontado por Pistrak (1981, p.30):

“A teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo. Em vez de conhecimentos sociais exatos, recebemos muitas noções escolásticas inutilizáveis e ficamos esmagados com o seu peso, que nos puxa para trás, impedindo-nos de criar livremente e de nos libertarmos dos preconceitos nocivos”.

Parece ser também esse um dos vícios dos professores também no ensino burguês.

O pedagogo se detém em conhecimentos adquiridos que não respondem a necessidade de transformar o ensino em algo prazeroso e útil aos alunos. Nesse aspecto consideramos que o PPP pode iluminar uma nova prática uma vez que pressupõe reuniões constantes e debates no coletivo escolar. Acreditamos que por este caminho um profissional possa auxiliar o outro com maior chances de êxito, uma vez que individualmente os limites de visão das questões pedagógicas são muito menores. Também a questão da criação pode ser parcialmente resolvida, quando o grupo se dispõe a trabalhar coletivamente. Assim como para Pistrak os professores de nossas escolas são muitas vezes parcialmente criativos, porque deixam “passar” algumas realizações imprescindíveis que estariam ao seu alcance.

Ficou clara, no decorrer da pesquisa, a resistência de muitos profissionais em trabalhar um novo PPP. Alguns até, com dificuldades de conviver com o processo de desenvolvimento do mesmo. Várias foram as razões apontadas, entre elas a de que haveria necessidade de se tornar um ser político para desenvolver esse PPP. Ora, perguntávamos então se existe a possibilidade de se trabalhar com educação eximindo-se de uma ação política ou, mais ainda, se existe uma ação educativa neutra. Imaginamos que ela não existe, não há ação apolítica. Conversando demoradamente com alguns educadores percebemos que o receio não reside em ser político, mas na forma de demonstrar sua visão de mundo que pode não ser a esperada pela sociedade burguesa que frequenta a escola e paga os salários dos professores. E encontramos nos argumentos de Pistrak (1981, p.28) acerca da fala de Lenin no Primeiro Congresso do Ensino de 25 de agosto de 1918, uma síntese dessa argumentação. Para ele:

“...em toda linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação trabalho cultural fora da política.

Essa concepção dominava e domina a sociedade burguesa; mas a idéia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo''.

Assim o professor manifesta nesse receio o que a educação burguesa, segundo Pistrak, tem alimentado com interesse ideológico.

Outra razão apontada pelos professores, diz respeito à necessidade de estabelecer analogias com os antigos Planos aos quais se acostumaram, ao longo de sua carreira. O hábito de usar determinadas denominações e a inércia dos antigos planos, eram sentidas sistematicamente. Foi, segundo eles, somente quando se desvincularam da procura do “antigo no novo”, que tiveram início os primeiros sinais de êxito.

Conclui-se dessa pesquisa que a visão dos professores é bastante clara em relação a alguns pontos. Por exemplo, para eles o PPP é um fazer coletivo e não há possibilidade nenhuma de êxito ao se tentar criá-lo de forma individualizada. Sabem que são seus autores principais, ainda que tenham claro que a presença de alunos é importante. Estes, constituem a razão fundamental da prática educativa. O aluno é o objetivo do trabalho do grupo. E a questão que sempre se coloca é: Que tipo de aluno desejo formar? Outra constatação fundamental diz respeito à consciência dos professores acerca de ser a escola um local de luta e de transformação, mesmo que não possa, individualmente, mudar o mundo. Por isso mesmo muitos professores manifestaram uma certa insegurança em se lançar em novos projetos. Precisavam estar sendo motivados muitas vezes pelos colegas para aceitarem os novos desafios. O total apoio que os professores sentem em relação à equipe pedagógica é suficiente para lhes dar segurança em relação às atitudes cotidianas. Entretanto com os pais, os professores se sentem inseguros para fazer atendimentos individuais, pois algumas colocações

são bastante constrangedoras. Por estas e outras razões os professores não manifestam sentir falta da presença dos pais na escola.

A juventude e o tempo de serviço do grupo garantem parte do êxito do PPP porque o grupo é estável. Em relação ao PPP especificamente, os professores manifestam que no início não sabiam o que era ele nem tampouco que estavam caminhando para construí-lo coletivamente. Hoje consideram-no de fundamental importância sentindo sua presença efetiva no meio de todos. Ainda que o vejam com duração diferenciada, pois para uns ele nasceu há muitos anos e para outros é um projeto de quatro ou cinco anos, ele é comum a todos. Na atualidade os professores tem posicionamentos diferenciados a seu respeito. Para alguns ele vai se aperfeiçoamento para outros as maiores transformações já aconteceram. Por exemplo, a respeito da participação dos alunos e pais no seu interior não há uniformidade de opinião havendo resistência de alguns e empolgação de outros. Acham em comum que o PPP os ensina a criar e inovar práticas educativas.

Percebe-se um distanciamento entre os professores e direção (acham-na um pouco lenta para tomar decisões), mas entre professores e funcionários parece que a proximidade tem aumentado a cada ano. Em relação a eles próprios percebe-se uma formação acadêmica diferenciada. Esta tem uma influência considerável na prática do professor e acredita-se que alguns traços de formação tecnicista se manifestam no tradicionalismo de atividades que precisam ser modificadas. Consideram as reuniões de fundamental importância e mostram agrado em fazer avaliações sobre as atividades realizadas. Percebe-se que o hábito de registros que se instalou, como um dos procedimentos para o PPP se concretizar, é considerado como muito importante, ainda que trabalhoso.

Quanto aos professores novos, sem dúvida fica claro um posicionamento de insegurança e de certo “desconhecimento” quanto ao mecanismo de ação dos demais

colegas ainda que apontem aspectos muito mais positivos que negativos na equipe.

Os professores logo ao chegarem à escola estranham a “abertura” que existe para exporem sua opinião. Isto limita, por um certo tempo, sua manifestação até que se sintam seguros para opinar. Sentem o coletivo das decisões como principal aspecto positivo do PPP. Estranham a linguagem e a forma de conduta das reuniões. Percebem que a maior parte das decisões são tomadas de forma coletiva. Mesmo sem saberem bem qual o melhor procedimento procuram dar continuidade ao que fazem e pedem os colegas. Sentem a assessoria da coordenação de área e da equipe de apoio pedagógico. É bastante clara a expectativa desse grupo quanto aos novos desafios. Enquanto os professores antigos da casa se lançam sem constrangimento a eles, os novos ficam com muitos questionamentos e acentuado receio de fazer o “novo”. Estão todo o tempo se reportando à escola de origem e estranham esse fazer pedagógico considerado por eles como “diferenciado”. Normalmente não têm um projeto político a nível pessoal, com pouca participação em grupos de fora da escola como partidos políticos ou outras formas de agremiação. Nenhum deles manifestou ter conhecimento de um PPP em suas escolas de origem.

Os funcionários, envolvidos parcialmente com a construção do Projeto, se sentem muito mais como executores de condutas escolhidas pelo corpo docente, ainda que participem no contato com os alunos de forma bastante afetiva.

Trata-se de um grupo jovem, estável, em que todos estudam e tem perspectivas de profissionalização variadas. Alguns pensam em continuar na escola outros objetivam o trabalho em outro local assim que concluírem seus estudos. São mais severos em relação a direção e sentem-na distante. Apesar de não serem tão unidos como o grupo de professores, são bastante disponíveis procurando atender prontamente os pedidos feitos. Costumam envolver-se no trabalho do colega ajudando quando necessário mesmo que não lhe seja pedido. Preocupam-se com a hierarquia no

trabalho e demonstram certo receio em manifestar claramente sua opinião. Têm o hábito de se compararem aos professores na reivindicação de direitos e garantias trabalhistas. O grupo não é homogêneo. Em relação ao PPP mantém-se distantes, e raramente manifestam curiosidade em conhecê-lo. Mantém bom relacionamento com os alunos e ignoram a presença dos pais, enquanto segmento para ser envolvido no cotidiano escolar limitando-se a fazer atendimentos rotineiros, fornecendo informações e atendimento de ajuda diária.

A direção, mais voltada às questões de ordem administrativa permite com bastante clareza uma independência em relação à execução do projeto em si e de todos os pequenos projetos planejados pelo setor. Costuma respaldar-se no trabalho do grupo de professores e da equipe de apoio pedagógico inclusive para orientar-se em relação a possíveis atendimentos que necessitem fazer para pais, buscando registros, informações e impressões dos alunos.

Constituiu-se no grupo mais trabalhoso para pesquisar por causa das grandes atribuições características de uma escola de grande porte. Conhece o PPP do setor e o apoia em relação aos demais segmentos envolvidos como pais, funcionários, alunos, etc. Não interfere no processo pedagógico, interrompendo alguma atividade programada ou um objetivo estabelecido. Essa postura facilita em grande parte o desenvolvimento do PPP setorial.

O GPV, grupo de pais voluntários, que participou da experiência de integração da escola, justifica sua extinção como grupo com uma dose excessiva de argumentos diferenciados que levam à certeza de lhe ter faltado um plano interno que mantivesse unidos e ativos, independentemente da troca de direção na escola e da mudança dos membros que compunham o grupo, ainda que estes fossem pessoas de expressivo comando e liderança.

O grupo não estava sedimentado, nem era autônomo como se pretendia, ficando

sob a responsabilidade de um elemento. Os membros do grupo dependiam todo o tempo da direção da escola tanto que a mudança de gestão e o afastamento do diretor acabou determinando seu enfraquecimento gradativo até a sua extinção definitiva. O grupo não conseguiu ter vida própria para sobreviver, independentemente de pessoas isoladas. Foi um grupo filantrópico, mesmo sem ser este o seu objetivo principal. Apesar de seus membros se ressentirem de, na época, não terem sido chamados para participar das atividades pedagógicas, em nenhum momento reivindicaram ou lutaram pela conquista de tal espaço. Por não se habituarem à avaliação contínua de sua trajetória eles, atualmente, tem certa dificuldade para explicar os motivos do seu desaparecimento. As opiniões, quando manifestas, são bastante divergentes. Apesar disso tudo considera-se de fundamental importância, se o PPP se pretende completo e abrangente, envolver os pais, abrindo espaço para que eles tenham novamente um grupo articulado, formal e com atribuições específicas para caminhar junto à escola.

Os pais dos alunos, na maior parte das vezes apoiam os procedimentos, adotados pelo setor, decorrentes do projeto pedagógico construído e mostram ter confiança em sua execução. Entretanto manifestam com precisão a opção de não participarem frequentemente dele por serem obrigados a assumir outras incumbências, decorrentes das características estruturais da família moderna. Para eles existe um limite de participação que deve estar claro tanto para a escola ao receber um aluno, quanto para a família quando faz sua opção por esta escola.

Ainda que alguns pais considerem o PPP de fundamental importância não parecem conhecê-lo em profundidade, mas gostariam, quando possível, de participar do mesmo. Entretanto quando a proposta para sua participação é concreta apenas uma minoria se coloca à disposição para fazê-lo, justificando como elementos que dificultam viabilizar a proposta, as atribuições da vida moderna. A totalidade dos pais participou da pesquisa e manifestou agrado em relação à proposta geral da escola

analisando-a através dos filhos em casa e da comparação com outras escola. Os aspectos positivos levantados superaram em muito os negativos. Gostam das reuniões, mas não se comprometem com elas durante todo o ano, pois se surgirem compromissos mais importantes não as colocam em primeiro lugar. Grande parte dos pais se preocupa com a profissionalização dos filhos ao mesmo tempo que coloca a importância da formação humana que a escola fornece aos estudantes. Percebe-se que pais e filhos se afastam da escola na mesma proporção e quanto mais avançada a série frequentada pelo aluno menor a sua frequência às atividades extras da escola. Alguns pais, através de suas respostas, acabam por transferir para escola a obrigação pela formação completa dos filhos, atribuindo-lhe toda a responsabilidade pelos equívocos apresentados pelo aluno, inclusive em manifestações de relacionamento, disciplina e responsabilidade. São os que justificam sua ausência pelas mensalidades que pagam. São esses também os que se dirigem a escola com atitudes de agressividade em relação aos funcionários e aos professores. Existe ainda a parcela de pais que nem se envolve efetivamente com a escola e nem manifesta agressividade. São os pais que se acomodam e demonstram certo descaso para com as propostas não comparecendo à escola e tendo um atitude "neutra" em relação a ela. Da mesma forma que as manifestações agressivas, esses pais dificultam o trabalho pedagógico, porque a auto-estima e a auto-confiança dos alunos normalmente está debilitada requerendo um trabalho intenso de todos para motivá-los.

Os alunos são os que mais se envolvem com o projeto à medida que participam efetivamente de sua execução. Tem uma atitude de empolgação real com o ação desenvolvida na escola. Como muitos procedimentos adotados são decorrentes de um processo democrático pela via da eleição eles agem como se sentissem sua opinião sendo respeitada. Aliás essa era a intenção principal do Projeto, uma vez que os professores tem claro que seu objetivo deve ser o de procurar delinear o aluno que

desejam contrapondo-o com o aluno que existe na instituição.

Pelas manifestações gerais percebeu-se que os alunos sentem a existência de um PPP. Sentem-se considerados tanto por professores como por funcionários ainda que a direção lhes seja distante. Acham que a escola se preocupa com as famílias, procurando atender seus pedidos. Gostam da orientação que a escola lhes fornece, tanto em relação à normatização de atividades, quanto em organização de trabalhos e estudos. As atividades que mais lhes chamam a atenção são as de caráter lúdico. Em seguida se empolgam com as que requerem sua opinião como as eleições nos vários níveis em que participam nas quais se organizam e lutam para se fazerem representar. Envolvem-se em grupos de interesse e desejam que o grêmio exista e seja atuante. Sentem-se livres para dar opinião, ainda que não sintam que a mesma opinião seja sempre considerada ao se decidir alguns procedimentos. Querem ser ouvidos e deixam claro seu desejo. Sabem se organizar para reivindicar mesmo que esses grupos sejam temporários. Movimentam-se com desenvoltura e clareza no espaço escolar mas acham que ainda há conquistas a fazer e espaços a ocupar. Gostam de participar dos eventos desde que esses sejam planejados em conjunto com eles. Percebe-se que, apesar de sua desenvoltura, os alunos são bastante dependentes tanto da escola, quanto de suas famílias o que está ligado à faixa etária a que pertencem, mas também a um certo caráter “paternalista” que a escola imprime em seu cotidiano.

Definitivamente faltam programas sistematizados e formais para receber ex-alunos e para que a auto-organização dos que lá estudam seja uma realidade facilitada pela escola.

Estas são as principais conclusões que podemos retirar deste nosso convívio com a tentativa de se organizar, concretamente, um projeto político pedagógico.

Gostaríamos de fazer, a seguir, algumas considerações adicionais.

Em relação aos três objetivos principais do presente trabalho, procuramos, no relato de conclusão, perceber até que ponto eles foram atingidos ou não e que novos desafios eles lançaram.

Os objetivos, conforme proposto na introdução desse trabalho são, analisar a construção do PPP pelos próprios trabalhadores de ensino; observar a sistemática de trabalho adotada pelo grupo para viabilizá-lo e; o alcance do PPP, ainda que indireto, nos grupos periféricos como professores novos, alunos, pais, funcionários, grupo de pais voluntários e direção.

Quando se analisou a trajetória percorrida pelo grupo de professores para a construção, dinâmica e viabilização do referido projeto político pedagógico buscava-se alcançar o primeiro objetivo. Ainda que, com alguns tropeços e problemas conseguimos mapear o caminho do grupo para articular o projeto a que se propôs desenvolver e participar.

O segundo objetivo foi o de analisar a dinâmica utilizada pelos mesmos professores para tal projeto. O relato minucioso e até cansativo acerca da dinâmica do projeto, descrevendo cada elemento que organiza o trabalho pedagógico no interior da escola, pretendeu atender esse objetivo. E quando analisamos cada segmento que participou da construção do projeto, seja de forma central como os professores, seja de forma periférica, como alunos, pais, direção, professores novos, funcionários e GPV, queríamos cumprir nosso terceiro objetivo.

Ainda que muito tenha sido levantado acerca das opiniões dos grupos que participaram da pesquisa, de maneira diferenciada, acreditamos na possibilidade de continuação do trabalho de várias maneiras e com outros objetivos. Por exemplo, com a participação do grupo de pais, considerados elementos de fundamental importância para a escola, perceber os limites reais para se construir um projeto global.

Pesquisar qual a organização real dos alunos em uma escola que supostamente os considera como elementos de fundamental importância. Ou ainda, como as escolas de modo geral estimulam os alunos para se organizarem.

Pistrak (1981), um educador russo, afirma que os Planos são importantes para organizar previamente um trabalho e tornam possível avaliar posteriormente o que foi realizado. Evidentemente para nós o objetivo do PPP é mais amplo, porém concordamos que o plano inserido no PPP cumpre essas duas funções propostas por ele. Para um PPP se efetivar é importante que existam algumas categorias compondo a organização do trabalho pedagógico no interior da escola.

Dentre essas categorias o autor destaca a importância da existência do trabalho ser um organizador curricular; a unidade metodológica; o trabalho coletivo e a auto-organização dos alunos.

Claro que se pode levantar questões acerca do momento e localização dessa abordagem teórica. Porém é claro que a educação russa, principalmente após a Revolução de 1917 fez emergir um modelo de educação positivo para o restante do mundo.

O que se pode sentir nas escolas brasileiras é que alguns elementos que fazem parte da organização do trabalho pedagógico estão desfigurados de sua função original e acabam por comprometer todo o sistema educacional.

Vejamos algumas categorias da organização do trabalho pedagógico que possibilitam a efetivação de um Projeto Político Pedagógico no interior da escola. Elas podem assinalar um campo novo para o debate da organização do trabalho escolar.

TRABALHO COMO ORGANIZADOR CURRICULAR: O trabalho aqui é considerado não como uma atividade de exploração de mão-de-obra na visão capitalista, mas como uma via de realização de atividades que resultem em

conhecimento para o aluno. Uma vez descoberto no trabalho esse caminho, tanto professores quanto alunos descobrem uma possibilidade nova, motivadora para realizá-lo. E o fruto do trabalho não precisará ser um objeto mas algo que aglutina saber e fazer coletivos.

O professor nesse caso deixa de ser o condutor do processo e passa a ser um mediador de ações. Nesse caso ele não perde sua função nem sua importância. Ao contrário ele é um elemento indispensável no grupo.

Pelo trabalho cria-se a ligação entre teoria e prática; entre o pensar e o fazer. Para Freitas (1991, p.13):

“É o trabalho o elemento que garante a indissociabilidade entre teoria e prática social. O trabalho é, dessa forma, uma categoria central para a atividade da escola. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto”.

O trabalho entendido dessa forma resultaria em mudanças, inclusive a nível de currículo e de prática dos conteúdos apreendidos no interior da escola.

Para Pistrak (1981, p.10):

“...estudar a realidade histórica, o atual, significa situar o espaço do adolescente na luta que se trava no mundo. Nesse sentido, a finalidade do conteúdo do ensino consiste em armar o educando para a luta e a criação de uma nova sociedade. O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil”.

Mesmo no interior da escola capitalista e, especialmente, referindo-se as escolas que constroem um PPP percebe-se a possibilidade de estudar um conteúdo para que ele seja significativo ao estudante, isto é para que tenha uma ligação com o real, com a sua formação. Esta proposição pode ser atingida, também, através da interdisciplinariedade com outros conteúdos dos demais componentes curriculares (em se tratando também de sistematizar o ensino no interior das Instituições) e tem como meta trazer para o aluno a reflexão sobre seu cotidiano e a possibilidade de interferir nele transformando-o conscientemente. Mesmo que tal desafio esteja sendo introduzido nas escolas, ainda se depara com muitos conteúdos sem vínculo com a vida do aluno e, pior, sem que o professor, ao ensiná-los, consiga lhes dar função e significado e mesmo que sejam importantes, enquanto conhecimento se não forem esclarecidas suas possibilidades ao aluno, ele não terá interesse em assimilá-los.

Assim para Pistrak (1981, p.11):

“...o conhecimento do real e a auto-organização são as chaves da nova escola, inserida na luta pela criação de novas relações sociais”.

UNIDADE METODOLÓGICA: Quando se fragmenta conteúdos no modelo de escola conhecido por nós, se estabelece uma distância maior ainda entre a teoria e a prática, entre os diversos assuntos que poderiam ser vistos conjuntamente pelo grupo. Não se trata somente de fazer encaixes de atividades para coincidir com o momento de estudo, mas, de verdadeiramente, se desenvolver com homogeneidade vários aspectos de um mesmo assunto de forma coletiva. Mas será que as escolas tem buscado isso? Evidente que essa prática tem um custo econômico, social e político altos.

Para Pistrak (1981, p.19):

“...cabe ao professor situar sua disciplina no plano geral da escola e, com base nessa síntese, organizar o programa da disciplina para todo o ano. Mas, só o exame coletivo dos programas de cada disciplina garante o êxito do trabalho. Tudo isso implica um trabalho coletivo dos educadores no segundo grau, subordinados às necessidades gerais onde cada especialista tem seu lugar nos objetivos gerais do ensino”.

Situar os conteúdos em um plano mais amplo e relacioná-los entre si para que tenham um significado para o aluno consiste em um dos grandes objetivos do PPP da escola. Algumas vezes percebe-se que esse objetivo não se cumpre totalmente pela particularidade ou isolamento de algumas das disciplinas. Entretanto a busca de modificação desse procedimento nos leva a crer que muito já foi feito para tornar o conteúdo um elemento articulador do programa de ensino como um todo.

AUTO ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Para Pistrak (1981, p.131) uma escola onde a auto-organização dos alunos não seja uma prática terá chances relativas de êxito. Considerando-se organização não aquela que existe para ajudar o professor a normatizar a escola trazendo-lhe comodidade. Nesse tipo de organização as regras são impostas, gerando diferentemente do esperado uma disciplina relativa uma vez que a simples ausência momentânea de um adulto será suficiente para os alunos se manifestarem de forma indisciplinada. A organização, para Pistrak, é aquela onde se cultiva gradativamente o interesse do estudante, onde ele se envolve percebendo

por si só a necessidade de organizar-se para realizar uma determinada atividade. Nela a curiosidade surge sem ser imposta, ela surge “na prática de uma determinada ação”, sem que os próprios estudantes percebam porque ela não é impositiva nem brusca. Dessa forma a questão da indisciplina fica bastante reduzida. O pedagogo também assume seu lugar nesse tipo de organização não impondo ou se intrometendo na vida da criança mas vai sendo “o companheiro mais velho” que ajuda as crianças a realizarem suas atividades. Assim como para Pistrak esse papel que o pedagogo deve desempenhar muitas vezes é limitado dentro da própria instituição, quando se espera dele uma intervenção direta principalmente nos momentos em que os alunos não estão conseguindo realizar uma dada atividade. Na verdade, não se espera que eles gradativamente descubram seu caminho mas se interfere para que “eles não se percam” nos seus objetivos. Nesse sentido muito há por ser feito dentro da escola, embora o PPP já tenha iluminada várias ações que procuraram evitar tal procedimento, deixando o próprio grupo decidir e encontrar coletivamente as saídas para seus problemas. É preciso que se atribua funções e se democratize decisões de forma a resultar para o aluno responsabilidade no fazer e no êxito de determinada atividade. Não raro temos observado que quando os alunos se responsabilizam por atividades e realizações, vistas por eles mesmos como importantes, quase sempre o êxito será garantido porque haverá empenho para se alcançar um resultado positivo. O oposto também é verdadeiro. Quando os alunos são obrigados a cumprir determinados normas, principalmente se estas não são as decididas por eles, (para Pistrak seria necessariamente em uma Assembléia) a sua possibilidade de êxito será muito menor.

Outra questão muito bem abordada por Pistrak diz respeito à justiça infantil que tem como principal vantagem ajudar a formar o sentimento de responsabilidade no estudante. Eles aprendem a resolver seus problemas entre si o que evita intromissões em suas vidas. Ela oferece, segundo Pistrak, alguns riscos como a parcialidade,

no julgamento pois as crianças mantêm, entre si, contato direto e contínuo.

TRABALHO COLETIVO: Na escola, as chances do PPP se efetivar ocorrem quando este é assumido pelo grupo coletivamente. Essa experiência tem nos levado a pensar que algumas proposições ainda não realizadas, não o foram por serem decisões individualizadas não fazendo parte do desejo coletivo. Para Pistrak (1981, p.137):

“...o coletivo é uma concepção integral...” e “... crianças e homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos”.

Dessa forma, quando os estudantes percebem na escola um local agradável e interessante para realizar suas atividades, eles se envolvem no mesmo “coletivo” e a escola passa a ser um local não só para sua formação, mas para sua vida. Percebe-se aqui que muito ainda há por ser feito. Se todos os alunos participassem da maior parte das atividades e estas fossem constantemente provocadas por eles, poderíamos afirmar que a escola havia transposto o limite do fazer individual transformando-o em fazer coletivo. O que ocorre é que as atividades existem, mas envolvem um número determinado de pessoas e não a totalidade delas. Além disso é preciso que vários segmentos participem da elaboração de um PPP para ele ser considerado coletivo em sua plenitude.

Muito se tem debatido acerca da importância do professor ser também um pesquisador. Isso porque se torna cada dia mais difícil, para o profissional da educação, conciliar as duas posições. E quando ele consegue, realiza um sonho.

Tornar-se professor pesquisador constitui-se um processo que resulta da reflexão sobre a prática cotidiana e que se dá muitas vezes solitariamente, quando o professor pesquisa os resultados da prática em seu meio.

Decidir pesquisar uma ação ocorrida no cotidiano dos alunos acionando desejos e sonhos é tarefa, ao mesmo tempo, árdua e gratificante. Árdua porque não há tempo para dedicação integral à pesquisa. Conseqüentemente limita-se a possibilidade de um aprofundamento teórico, porque não se pode sequer fazer as leituras necessárias para um embasamento teórico mínimo.

Como as duas posições, a de professor e a de pesquisador, infelizmente se fragmentaram, como se fossem distintas, não se investe no aprimoramento do professor enquanto sujeito pesquisador da realidade contemporânea. Resultam disso alguns posicionamentos claros no sentido de se pregar que o professor é um executor de tarefas e o pesquisador é quem levanta os problemas e as hipóteses para propor soluções. Com isso o professor, salvo algumas exceções, é um cumpridor de funções e um reproduzidor de normas e orientações pedagógicas muitas vezes inadequadas ao seu meio, enquanto o pesquisador, também retirando-se daqui as exceções, é um sujeito alienado da prática cotidiana da escola ignorando princípios fundamentais que a compõem. A distinção entre as funções de professor e pesquisador só tem prejudicado a análise da educação brasileira. Se por um lado, o professor mais frequentemente assumisse o papel também de pesquisador de sua prática, muitas questões seriam mais rapidamente compreendidas e resolvidas porque ele próprio, professor, teria os dados para solucioná-las. E, se por outro lado, o pesquisador mais frequentemente deixasse seu escritório para também ser um professor poderia com maior rapidez e sucesso compreender e analisar os fenômenos que ocorrem no espaço escolar.

Outro limite ocorre com a falta de investimento no educador ao longo dos anos,

investimento esse que não se dá nem no interior da própria escola nem na sociedade de forma geral. Com isso o professor pesquisador não desfruta de condições mínimas para realizar seu sonho. E tanto perde a escola quanto perde a educação de modo geral por não desfrutarem da análise decorrente de uma pesquisa.

Quando, porém, se transpõe essas barreiras e se mergulha em uma pesquisa sobre o trabalho realizado, outras dificuldades se colocam. A falta de apoio efetivo da própria escola limita em vários momentos o prosseguimento do trabalho. Os limites continuam a se fazer sentir, quando o professor pesquisador percebe os equívocos existentes em relação à sua prática cotidiana. Considerando que o professor e o pesquisador sejam a mesma pessoa “um” indica onde o “outro” poderia ter sua ação modificada garantindo dessa maneira um resultado mais satisfatório. Isso ocorre também em relação aos companheiros de trabalho. Conforme a pesquisa se desenvolve percebe-se onde estão os acertos da própria pesquisa e de seu objeto de análise. E, mais, onde os colegas cometeram faltas que contribuíram para um resultado não desejado. Nesse momento o pesquisador se depara com um situação complexa. Se não aponta as falhas detectadas, isolando-se em suas próprias conclusões, ele não contribui, em nada, com o grupo que, de alguma forma, auxiliou a realização daquela pesquisa e não atua para a melhoria do mesmo. E certamente em algum momento ele irá questionar seu posicionamento e pior, sua própria pesquisa uma vez que esta não serve para contribuir com os demais. Ou então ele se expõe e relata suas considerações o que pode gerar um espírito de cooperação mútua, mas pode também gerar um sentimento de repulsa dos demais colegas em relação ao próprio professor pesquisador e até em relação à validade de sua pesquisa.

Para um professor de 1o. e 2o. graus, ser autor de uma pesquisa científica dentro da academia, acompanhar todo o processo de maturação e desenvolvimento dela, reconhecer os equívocos que se apresentam ao longo de sua construção e ainda

pesquisar todo esse processo tentando analisá-lo imparcialmente são imposições presentes que convivem com o seu cotidiano e muitas vezes impedem a realização de um trabalho de tal natureza.

As poucas horas que sobram angustiam porque muito se quer e pouco se pode. E a pesquisa formal que se estrutura na academia, requer tempo e disponibilidade.

Operar esse processo sistematicamente e com tempo para registrar e encontrar um respaldo teórico que auxilie essa prática constitui um problema prático de difícil solução no cotidiano do professor.

Ainda que as dificuldades sejam reais existem motivos bastante fortes para o professor ser um pesquisador. Além do que já foi exposto, quando o professor se lança na aventura de desenvolver uma pesquisa acerca de sua prática certamente ele irá em dado momento alterá-la em consequência de uma análise mais profunda que realizou. Aprofunda também suas leituras e as teorias subjacentes a ela. E cada vez que encontra explicações teóricas para sua prática ele atribui maior importância a pesquisa de forma geral. Convivendo com pessoas que também têm na pesquisa seu instrumento de análise acerca da escola, o professor aprende muito mais do que quando isoladamente tentava dar conta de sua prática.

Sabemos também do enorme prazer que existe em verificar o quanto se pode ensinar e aprender com os colegas da mesma profissão.

Sabemos ainda quanto os professores realizam dentro da sala de aula e como se desenvolve a experiência de contar depois os sucessos alcançados e vê-los repetidos por outros colegas.

Mas sabemos que a pesquisa informal na verdade acontece diariamente no interior das escolas junto com os nossos alunos. Procuramos provas concretas que comprovem nossas hipóteses, quando por exemplo, queremos descobrir porque uma determinada classe não alcançou o êxito esperado ou como se pode ajudá-la a

recuperar um conteúdo imprescindível para a continuidade do curso.

Quando a pesquisa se desenvolve na mesma escola em que se trabalha verificam-se alguns limites e algumas facilidades. As facilidades em princípio estão diretamente ligadas a questões técnicas e burocráticas. Os dados estão mais claramente expostos e os que não estão podem, com maior facilidade, ser adquiridos. O acesso aos documentos necessários à pesquisa e às pessoas envolvidas também fica facilitado. Alguns dados resultantes da observação estão perceptíveis há mais tempo, eximindo o pesquisador dessa etapa. E, por último, enquanto o professor está dispendendo parte de seu tempo como profissional da escola, ele o pode, também, estar utilizando para fazer seu levantamento de dados, sua observação e levantar hipóteses para comprovação. E pode ser que, em consequência de todo esse processo, o professor que é também um pesquisador venha a saborear o enorme prazer de sentir que contribuiu para outros trabalhos se realizarem, outros colegas se interessarem, outras hipóteses surgirem e outras análises se efetivarem.

Em relação ao profissional que atua nas escolas públicas de primeiro e segundo graus nos períodos diurno e noturno, os limites são ainda maiores pois ele é sujeito da ação, se sente responsável pela transformação e deve analisar os vários elementos reais que impedem o avanço e as mudanças dessa realidade. Esse é sem dúvida um desafio intrigante e maravilhoso. E como ver um projeto seu se desenvolvendo ao mesmo tempo em que precisa reconhecer os equívocos que ele apresenta e ainda pesquisar todo esse processo para de fora percebê-lo o mais imparcialmente possível. Esse limite imposto ao professor pesquisador é tão forte que aliado aos elementos citados acima justifica por si só a desistência de muitas pesquisas.

Os limites encontrados por esses profissionais são bastante grandes. A nível macro existe o próprio sistema capitalista sustentado pela livre concorrência e pela disputa acirrada que são elementos determinantes para desestimular o trabalho

individual e principalmente o trabalho de pesquisa coletivo. A nível micro existe a relação de poder que se dá no interior da própria escola e que desmotiva o professor pesquisador.

Estas são contradições reais que não podemos ocultar ou fugir delas.

Este trabalho representa a forma pela qual nos foi possível lidar com elas. Se ele puder incentivar outros, terá cumprido sua função.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Edgard Luiz G. Crise e planejamento estratégico situacional. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, n.5, outubro/dezembro, 1991.
- APPLE, Michael W. Educação e poder . Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W., TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? Teoria e educação, Porto Alegre, n.4, 1991.
- BEEBY, C.E. O planejamento e o administrador educacional. Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional(IIPE)-UNESCO, série Fundamentos do Planejamento Educacional, Paris, 1970.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In SILVA, Tomaz T. da. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. Teoria Crítica de la enseñanza.

La investigación-acción en la formación del profesorado.

Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on

students. Review of educational research, Washington, v.58,

n.4, Winter 1988.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Trabalho escolar

e conselho de classe. Campinas: Papirus, 1992, 3a edição.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1991, 3a

edição.

_____. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes,

1993.

ENGUIITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e

trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Witaker Francisco. Planejamento sim e não. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1992, 12a edição.

FLORES, Victor. Planificación estratégica. Programa de

Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa.

Caracas, CINTERPLAN, 1991.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. Apresentado durante o V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 1989, mimeo.

_____. Organização do Trabalho Pedagógico. Revista de Estudos, Novo Hamburgo, Ano 14, no1, julho 1991.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e sociedade. Campinas, n.39, agosto 1991.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento da educação escolar, subsídios para ação-reflexão-ação. Secretaria da Educação/COGES, São Paulo, 1989.

_____. O papel do planejamento na formação do educador. Secretaria da Educação/ SENP. São Paulo, 1988.

_____. O planejamento educacional e a prática dos educadores. Revista ANDE, São Paulo, n.8, 1984.

_____. A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação. Série Idéias, no. 8. Maria Cristina Amoroso A. da Cunha; Maria Conceição Conholetto (coordenadora)- São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1990.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1983, 4a edição.

_____. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, n. 6, nov./dez. 1984.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATUS, Carlos. O plano como aposta. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, n. 4, outubro/dezembro 1991.

NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NOVAK, Joseph D. Uma Teoria de Educação. São Paulo: Pioneira, 1981.

PARO, Vitor Henrique. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE)-UNESCO, Paris, 1970.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RATTNER, Henrique. Planejamento e bem-estar social. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Pedagogia do trabalho. caminhos da educação socialista, São Paulo : Editora Moraes, 1982.

SANDER, Beno. Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1986, 11ª edição.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992, 3ª edição.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica.

São Paulo, Cortez, 1986, 7a edição.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1990, 4a edição.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. O planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo, EPU, 1986.

7.ANEXOS

PROJETO EDUCATIVO DAS ESCOLAS SALESIANAS DE SÃO PAULO
I- MARCO REFERENCIAL

A - MARCO SITUACIONAL

1- Perfil do homem que o Sistema Educacional Brasileiro está formando:

- alienado, enquanto pessoa livre, e como ser social;
- consumista, pragmatista, individualista e reprodutor do sistema capitalista vigente;
- determinado pelas ideologias veiculadas pelos vários canais da sociedade civil, principalmente, os meios de comunicação de massa;
- fragmentado, isto é, impossibilitado de desenvolver-se como uma totalidade: física, psíquica e espiritual;
- valorizador da ciência e da tecnologia em detrimento da intuição espiritual e, portanto, com dificuldade de trabalhar com a fé,
- predador da natureza e carente de significado existencial.

Assim sendo, fica patente que este movimento provoca o surgimento de contrárias o que tem levado pessoas, grupos e organizações a advogarem em favor da formação de:

- uma nova consciência social e política, que possibilite a superação da exploração e da desigualdade existente;
- uma nova consciência ecológica, que propicie uma relação harmônica com a natureza;
- uma nova consciência psicológica, que ajude um auto-conhecimento e a busca de auto-realização.
- uma nova consciência espiritual e solidária, que proporcione a superação dos limites do materialismo e a clareza sobre o sentido da existência e da fraternidade.

2- Situação Geral da Sociedade

Diante da realidade mundial, constatamos que:

- a dignidade da pessoa humana é frequentemente violada;
- os direitos humanos se são apêndices de uma teoria, ou de uma prática, estão dissociadas uma da outra;
- as estruturas econômicas, sociais e políticas, extremamente injustas, dão origem a um panorama de extrema pobreza e miséria;
- o relacionamento de dependência entre as pessoas, regiões e nações apresentam diversas situações: pobres estão cada vez mais pobres e seu clamor crescente é, por vezes, ameaçador; portanto, carecem não só de bens materiais, mas também de plena participação e maior engajamento sócio-político e cultural;
- a população latino-americana com menos de 20 anos é, em grande parte, marginalizada, vendo-se obrigada a atuar prematuramente no mundo do trabalho competitivo e explorador;
- a nossa história, desde o período colonial, é uma história do

ANEXO 1

exploração por parte de classes dominantes e de subserviência por parte dos dominados.

Ainda hoje essa situação perpetua-se e se apresenta sob forma de dívida, e nós sofremos as consequências de uma política internacional onde o bloco dos países ricos articula as transações econômicas, excluindo a participação dos países pobres; - o homem contemporâneo é condicionado, a produzir e a competir. Desenvolve pois, o egoísmo do "ter" sem se preocupar com o "ser" alienadamente ou com a ação dialógica que lhe facultará o alcance dos objetivos próprios. Vai-se difundindo um consumismo galopante que mina a consciência ética alterando os valores humanos e sociais e esvaziando a religiosidade: sua interligação com Deus e com o outro.

- os Meios de Comunicação Social (especialmente a TV), frente a toda essa realidade, não assumiram uma posição crítica, mas, pelo contrário, tem sido bastante irresponsáveis e veiculadores da ideologia dominante e alienante.

- as três últimas décadas apresentaram problemas sérios em termos de educação que vão desde o número insuficiente de escolas (diante da demanda escolar), até a manipulação ideológica de leis e textos escolares por parte de grupos nacionais e transnacionais. O sistema educacional no Brasil é altamente elitista e alienígena.

- a escola perdeu sua condição preponderante de educadora. O sistema educacional hodierno, que, forma pessoas ambiciosas, materialistas, tecnicistas, competitivas e superficiais. No entanto, existem algumas escolas que tentam formar pessoas críticas, atuantes, tenazes, seguras, coerentes, com maior visão e aberta à transcendência existencial.

3- Modelo de Igreja que predomina nessa sociedade.

Nessa sociedade, embora a Igreja seja una, apresenta em seu interior muitos modelos e, às vezes, conflitantes.

Desde o Concílio Vaticano II, a Igreja vem tentando um diálogo mais próximo com o homem e com a sociedade. Esse esforço redundou em diversas modificações em seu interior: reformulações na liturgia, abertura às necessidades e à realidade do homem de hoje, diálogo com as ciências humanas e sociais; reformulações teológicas, diálogo com outros credos religiosos, etc...

No continente latino americano esta renovação se fez sentir em três conferências episcopais -Medellin, Puebla e Santo Domingo- que vêm orientando a ação da Igreja para os aspectos sociais e políticos através da "opção preferencial pelos pobres", evangelização e a valorização das culturas.

Essas tentativas de renovação da Igreja convivem hoje com formas tradicionais da vivência da fé, apresentando dificuldades em se fazer ouvir pelo homem de hoje, imerso no pluralismo da sociedade composta de famílias fragmentadas com faltas de valores religiosos onde a religião ainda é vista como transmissora de valores inquestionáveis ou imposições autoritárias.

O povo, ainda é ignorante sobre assuntos religiosos, é confuso

ANEXO 1

em sua fé.

A Igreja, com características racionais deixa de lado o afetivo, participativo e integrado com a comunidade.

B - MARCO DOUTRINAL

1- Queremos formar uma pessoa:

- *consciente da realidade existencial, crítica, politizada, sem preconceitos, íntegra, solidária, responsável e livre.*
- *empenhada no seu crescimento pessoal e do outro, zelosa pela idade da vida, destacando-se em termos de:*
 - . *corporeidade - participativa*
 - . *afetividade - humanística*
 - . *equilíbrio emocional*
 - . *consciência ecológica -engajada e crítica.*
- *sujeito de sua história e agente de transformação, a fim de promover a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna, comprometida com o bem estar social.*
- *que busque sua plenitude de desenvolvimento psíquico, que acredite na liberdade e na igualdade pessoal e social.*
- *que seja honesta,consciente de sua cidadania, da dignidade do trabalho, do valor do lazer e, principalmente, que seja assumida enquanto ser cristão.*

2- A Sociedade que buscamos:

A sociedade ideal que queremos construir deve:

- *estar, acima de tudo, calcada no respeito aos direitos humanos;*
 - *ser democrática,alicerçada na fraternidade, na solidariedade, na liberdade, na responsabilidade e no respeito em função de uma VERDADE que se descobre pela consciência crítica e religiosa;*
 - *garantir, no plano econômico,justa distribuição de renda, um acesso igualitário aos bens materiais que permita vida digna e honesta a todos os homens;*
 - *no plano político, popular e participativa, gerindo, com respeito e honestidade,o interesse coletivo,possibilitando a diminuição das diferenças das classes sociais;*
 - *respeitar as diferenças culturais e garantir o livre acesso entre as camadas sociais através dos diversos veículos educacionais.*
- Queremos construir uma sociedade cristã,isto é,fraterna,unida, libertadora, corresponsável que dê ao homem liberdade e condições para investigar o significado da Vida, onde DEUS ocupe o principal lugar no coração dos homens.*

3- Igreja que almejamos:

Almejamos, uma igreja que seja:

ANEXO 1

- *comprometida com Jesus Cristo e seu Evangelho, vivendo como comunidade de fé.*
 - *capaz de testemunhar e vivenciar a verdade, a justiça e a solidariedade.*
 - *simples, humilde, voltada para as causas sociais em defesa dos mais pobres e oprimidos, visando à promoção humana.*
 - *libertadora e participativa dos movimentos da realidade social, política e econômica; que se preocupe com o jovem, ajudando-o a fazer uma síntese entre fé, vida e cultura para ser agente transformador da realidade.*
 - *consciente da vocação e do lugar do leigo cristão na vida e missão eclesial.*
- Como comunidade educativa salesiana queremos atuar em sintonia com a família Salesiana e a Diocese.*

C - MARCO OPERATIVO

1- Pastoral

A Pastoral na Escola Salesiana deve ser o elemento animador de toda ação educativa, "articulando-se com outras instâncias da pastoral, em particular com aquelas mais populares, voltadas para a juventude universitária, para a criança e para o adolescente, oferecendo-lhes a sua contribuição específica e o apoio pedagógico, que favorece uma verdadeira "praxis" educacional".

(Doc.47-CNBB- n.º 114)

2- Identidade

O Processo Educativo da Escola Salesiana centrada na pessoa e comprometida com os valores cristãos e evangélicos.

A Pastoral Salesiana possibilita experiências de vida, onde o educando encontra base para o protagonismo juvenil, assim sendo terá condições de atuar em favor das transformações necessárias no desenvolvimento da reflexão crítica, para a formação da auto-consciência, para a independência e criatividade.

A pastoral articula-se com os vários setores da Escola e com os diversos grupos da Comunidade Educativa: Igreja, oratório, etc.

3- Objetivos

- . *Formar cidadãos cristãos, cujos parâmetros da ação diária estejam baseados nos valores e padrões evangélicos: honestidade, respeito ao próximo, auxílio mútuo, integridade moral, social e outros...*
- . *Integrar toda a comunidade Educativa, construindo a unidade.*
- . *Cultivar o espírito de comunidade.*
- . *Sintonizar a Escola com a Igreja e com a Inspeção.*
- . *Integrar Fé e as vivências do cotidiano.*
- . *Proporcionar o discernimento vocacional, através da interação*

ANEXO 1

com o Cristo.

- . Despertar a consciência crítica e a liberdade comprometida.*
- . Formar as lideranças juvenis, conscientes do seu momento histórico.*
- . Levar à participação, à reflexão e à íntima comunhão.*
- . Promover e restabelecer o espírito de Família.*
- . Valorizar as experiências pastorais do educando.*
- . Propiciar formação bíblica e catequética permanente.*
- . Incentivar a vivência Sacramental.*

Motivação para que toda Escola:

- . ter a sua Equipe de Pastoral;*
- . promover os grupos diversos de animação juvenil (PJE, teatro, dança, música, etc...);*
- . investir nos meios de comunicação social, a fim de atingir os objetivos pastorais propostos;*
- . formar novos grupos de Pastoral Vocacional;*
- . proporcionar momentos de formação espiritual, moral, psicológica e sócio-cultural;*
- . programar a Pastoral e envolver os diferentes setores da Escola;*
- . criar recursos humanos e financeiros que sejam destinados, de forma planejada e adequada, suficiente para a efetivação e prática deste projeto.*

4- Postura Educativa

O homem como ser responsável e comprometido, deve assumir a construção de sua própria história, necessitando para tanto de fundamentar-se numa proposta educacional que seja transformadora que o leve ao desenvolvimento do ser Pessoa que interage subjetiva e criticamente no contexto sócio-político-cultural.

Significa dizer que, a partir do auto-conhecimento, o educando poderá melhor refletir e contribuir para reelaboração social através da ação experiencial que se edificará pela pesquisa de novos conhecimentos e de novas atividades sociais, para só assim alcançar a verdadeira praxis educativa.

Através desta proposta educativa chegamos à promoção da formação integral, envolvendo o desenvolvimento científico e técnico, porém sem mergulhar num tecnicismo materialista e adestrador. Nesta ótica educacional fica salientado o aspecto humanista, onde o educando passa a assimilar e expressar os valores de sua cultura orientado para uma experiência espiritual e educativa a que Dom Bosco chamou de Sistema Preventivo.

Este projeto Educativo visa à formação da personalidade do educando, aprofundando-lhe a consciência de dignidade humana permitindo-lhe livre iniciativa e a interdependência como um cidadão comprometido e consciente da sua missão, na busca do bem comum tendo como meta precípua os princípios evangélicos.

ANEXO 1

5- O Sistema Preventivo

A Escola Salesiana busca alcançar a formação integral física e psicológica do educando, baseando-se no Sistema Preventivo que se fundamenta em três princípios:

- a) *Razão: Na ação educativa, a razão é o uso equilibrado e responsável da liberdade intelectual, que a partir do raciocínio crítico e comprometido com os postulados evangélicos, favorece o respeito mútuo, o auto controle, a humildade cristã em função da ação social adequada e oportuna.*
- b) *Religião: No Sistema do Dom Bosco, a religião se expressa na vivência litúrgico-sacramental autêntica, na devoção mariana esclarecida e na fidelidade ao Papa e à Igreja. Esta religião deve responder às solicitações da juventude. Por isso além de exigir que as dimensões Religião-Educação e Evangelização-Promoção se integrem perfeitamente, requer ainda que a mensagem religiosa seja percebida como elemento essencial no processo libertador e seja adequada às necessidades reais dos jovens tomados concretamente.*
- c) *Carinho (afeição): Na ação educativa é:*
Amor desinteressado, sinal sensível e transparente do amor de Deus, que nos coloca com bondade e firmeza ao lado do irmão na caminhada.
Amor que cria clima familiar, que levá cada qual a sentir-se amado e amar por sua vez, confiando no outro... é a presença, especialmente nos recreios.
Amor nas relações simples, na participação e no diálogo que amadurece a pessoa, potencia sua criatividade, a torna feliz.
Amor que dá a cada um uma atenção particular, maturando a possibilidade de uma verdadeira amizade na espontaneidade, na delicadeza e cuja meta é DEUS.

6- Tipo de Relacionamento

O homem só se integra à sociedade quando se sente acolhido na sua originalidade, incentivado no seu potencial e reconhece seus limites naturais. Vivenciar a co-responsabilidade e manter com os outros um relacionamento baseado na confiança mútua, no respeito a cada um, facultar-lhe-á reconhecimento da inter-complementaridade dos diferentes papéis sociais: na família, na escola e demais grupos sócio-culturais.

O relacionamento numa escola salesiana, é familiar, na medida em que se consegue viver quotidianamente valores da experiência original do Oratório de Dom Bosco. Procura-se criar um clima intenso de diálogo, onde os adultos e educadores são os primeiros a irem ao encontro dos jovens e suas necessidades, incentivando o envolvimento de todos, superando-se reservas e preconceitos. Perdoam-se os erros comuns e prolonga-se a paciência com os casos mais difíceis. O apelo à boa-vontade de cada um se torna

ANEXO 1

uma ação cotidiana, é um ato de compressão que supera a necessidade de se recorrer às leis, normas ou punições. Educa-se para os relacionamentos fraternal e aberto com o outro e com o grupo e, não para os relacionamentos exclusivistas.

Disso resulta amor, segurança, equilíbrio, paz e alegria, expressões autênticas da familiaridade.

7- Tipo de Disciplina

A disciplina tem por base os princípios do Sistema Preventivo de Dom Bosco.

Desenvolve o sentido de co-responsabilidade com base na participação, no diálogo e no respeito às regras estabelecidas pelo grupo, nas normas da instituição, bem como nas leis da sociedade. No processo educativo Salesiano, a disciplina é um valor imprescindível; é na prática do reconhecimento e da aceitação dos direitos e deveres de cada membro da Comunidade Educativa, que ela se fundamenta.

Os educadores devem corrigir e orientar com firmeza e bondade. Essa orientação deve ser construtiva, de modo a fazer com que o educando reveja, avalie, reflita e modifique suas atitudes inadequadas, assumindo novos comportamentos.

Essa proposta deve ser assumida por toda a Comunidade Educativa, através de uma ação integrada, contínua e perseverante.

8- Conteúdo

O conteúdo deve ser orientado para uma autêntica análise da realidade, e só então interferir, a fim de provocar a ação do educando.

Assim sendo, deve:

- respeitar a bagagem individual;*
- desenvolver capacidades e habilidades que integrem ao seu meio;*
- favorecer a formação integral possibilitando uma visão crítica do mundo que o rodeia para a transformação da sociedade;*
- ser flexível e fiel à realidade do educando e ao conhecimento científico;*
- desvendar a realidade pelo princípio dialético (ver-julgar-agir);*
- traduzir uma visão de totalidade através da interdisciplinaridade;*
- ser um meio para atingir os objetivos sócio-psíquico e cultural, e não um fim em si mesmo.*

9- Metodologia

Entendemos por metodologia a busca para inserir-se numa perspectiva de formação integral e libertadora que desenvolva no educando a consciência crítica e o significado da vida. Deve ser:

- criativa: o educador deverá procurar criar condições para*

ANEXO 1

- *ativa: na medida em que coloca o educando como sujeito da construção do próprio conhecimento.*
- *dialogal: que leva educando e educador a um crescimento contínuo e renovador através de um relacionamento dialógico aberto e interativo posicionando o professor como mediador do saber;*
- *problematizadora: partindo de questionamentos fundamentados nas expectativas e necessidades dos educando; o conteúdo deve favorecer o alcance da práxis educativa;*
- *processual: enquanto apresenta o saber de forma sequencial e gradativa de acordo com o desenvolvimento cognitivo de cada educando.*
- *globalizante: na medida em que o conhecimento insere o educando na sociedade, através da compreensão do todo e de sua função como agente de transformação das partes para a reconstrução de uma nova ordem social.*

10- O Perfil do Educador Salesiano.

O educador salesiano deve ser uma pessoa vocacionada para o magistério, com auto potencial motivador e que acredite na Educação. Deve ser bastante flexível, dinâmico, maleável e em evolução, uma vez que a orientação que embasa o processo de ensino-aprendizagem deverá caminhar no sentido de facilitar ao estudante desenvolvimento de suas próprias possibilidades cognitivas, sociais e afetivas, quer sozinho-ou em cooperação com o grupo.

O educador salesiano, compreende que os estudantes, que serão incentivados e estimulados pela sua orientação e conhecimentos, possuem potencial cognitivo e afetivo a ser desenvolvido num caminhar contínuo, relacionado com o seu desempenho como educador, a fim de que, possam crescer juntos e integrar-se no contexto sócio-político-econômico a que pertencem, através de vivências abertas e sinceras entre ambos.

Isto favorece à práxis da aprendizagem, tornar-se o que é, ou seja, uma "profunda experiência de opção pessoa", durante a qual o estudante compreende que poderá optar, dialogar e refletir livremente, assumindo os riscos de ser ele mesmo; sentindo professor não como um agente detentor do poder, que possa embotar-lhe a criatividade, a reflexão crítica; mas sim; ao confrontar-se com a realidade, nos momentos de decisão, saiba escolher consciente e desembaraçadamente a direção do desenvolvimento pessoal.

A verdadeira práxis educativa é desenvolvida num clima de liberdade e respeito que só pode ser conseguido por educadores conscientes de sua individualidade e identidade pedagógica-salesiana e que postulem uma filosofia educacional embasada nestes elementos. Trata-se do educador:

- *que seja livre das aparências, das máscaras e das atitudes de defesa;*
- *que não se abstenha do "dever", porém, que faça ou deixe de*

ANEXO 1

- fazer algo por convicção própria e não por imposição alheia;
- que não atue preocupado com as opiniões alheias a seu respeito;
- que se autodirecione: viva sua própria vida, comprometendo-se responsabilmente pelos seus atos;
- que aprecie a si mesmo e aos seus "sentimentos";
- que seja maleável, flexível, a fim de experimentar-se em processo;
- que seja aberto a toda experiência interna (psicológica) e externa (social);
- que seja sensível e compreensível com os educandos, aceitando-os com amor, respeito e dignidade;
- que se relacione profundamente no contexto sócio-educativo;

Assim sendo, a interação professor-aluno, deve ser dinâmica, pessoal e engajada socialmente, embasada em três atitudes fundamentais:

- 1- **Autenticidade e congruência:** significa dizer que todos os aspectos de sua prática pedagógica ou não, sejam plenamente aceitos por sua consciência e que seu EU esteja em concordância com suas experiências e comunicações.
- 2- **Compreensão empática:** diz respeito à capacidade de perceber, o mais exatamente possível, o mundo interior dos estudantes com seus componentes emocionais e significativos.
- 3- **Consideração positiva incondicional ou aceitação afetuosa:** é importante que o educador experimente autêntico interesse pela pessoa do estudante e, conseqüentemente, pela tarefa educativa que está desenvolvendo. Esse interesse não pode ser abalado por avaliações dos sentimentos, pensamentos, comportamentos, situação sócio-econômica, sexo, cor, religião ou posicionamento político.

11- Tipos de Avaliação

- A avaliação enquanto parte integrante do processo educativo é um instrumento de crescimento e promoção humana. Deve ser:
- **global:** pois deve considerar a história de vida do educando e suas potencialidades em desenvolvimento.
 - **contínua:** cumpre a função de auxílio no processo ensino aprendizagem, proporcionando ao professor condições para acompanhar a construção do conhecimento, analisando os diferentes momentos do desenvolvimento do aluno. Não se trata de uma única etapa do processo educativo.
 - **crítica:** na medida que representa um "feed-back" para o aluno e professor como suporte para mudança no processo de aquisição de novos conhecimentos ou de retomada, daqueles que ficaram defasados.
 - **auto-avaliativa:** dentro de um processo de crescimento, o educando deve ser capaz de reconhecer seus avanços e dificuldades, superando seus próprios limites e bloqueios sociais.
 - **diversificada:** quanto mais variados forem os instrumentos de avaliação, maiores serão as possibilidades de resultados mais efetivos. Podem-se usar: pesquisas, teatro, música, seminários, ta-

ANEXO 1

refas, provas escritas ou orais, diálogos, dinâmicas de grupo e auto-avaliação.

12- Organização e Estrutura

- A organização deve ser pensada a partir de uma estrutura que promova a integração entre direção, funcionários e corpo docente e discente, permitindo-lhes diálogo interativo e crítico de forma simples e desburocratizada, incentivando, assim a participação individual e grupal.*
- Conhecer, cumprir e respeitar um regulamento interno onde esteja amparada a estrutura dos diversos organismos da escola.*
- Deve promover a valorização dos professores e demais funcionários através de uma organização estrutural descentralizada onde todos os envolvidos no processo educativo sintam-se vocacionados e verdadeiramente comprometidos.*
- A instituição deve elaborar um projeto de cargo e salário tendo por base o plano de carreira, estimulando assim o crescimento pessoal e profissional.*
- Deve investir em seus funcionários e professores, a fim de que possam efetivamente compreender a missão salesiana proporcionando atualização permanente a todos os níveis.*
- Deve ainda ampliar os planos de benefícios que atendam os princípios da doutrina social da Igreja.*
- Ter uma estrutura curricular pertinente à realidade, de forma a propiciar uma compreensão global do saber mantendo e investindo na qualidade do ensino, através da reciclagem contínua do corpo docente: bolsas de estudos para cursos avançados,*

ANEXO 1

Escola Salesiana "São José"

Dia: 20/03 - 1993

Comemoração dos 40 anos da ESSJ

Atividade Voltada Para Pais e Alunos Da 2ª fase

A escola Salesiana São José foi fundada há 40 anos, em 25 de maio de 1.953. No início, era uma escola agrícola localizada em uma fazenda, onde os menores carentes da região cultivavam o campo e recebiam treinamento profissional nas oficinas de mecânica, marcenaria, tipografia e sapataria. Funcionava em regime de internato, e os dormitórios dos meninos que moravam aqui ficavam onde hoje funcionam as salas de aula da 1ª fase. Aliás, tudo aqui era diferente: o que hoje é este grande estacionamento, antes era uma imensa área verde; onde temos o salão de jogos, antigamente foi a Capela; os prédios da 2ª fase e Etec, além das quadras e campos, não existiam, tudo era campo para as plantações de batata, repolho, banana, alface e até mesmo abacaxi.

O que não pode deixar de ser lembrado, era uma prática que até hoje existe na ESSJ, que são os bons-dias, boas-tardes e boas-noites, preparados com tanta dedicação para os alunos.

Na década de 60, a Escola entra em sua segunda etapa, com início do Ginásio Industrial, aberto aos externos.

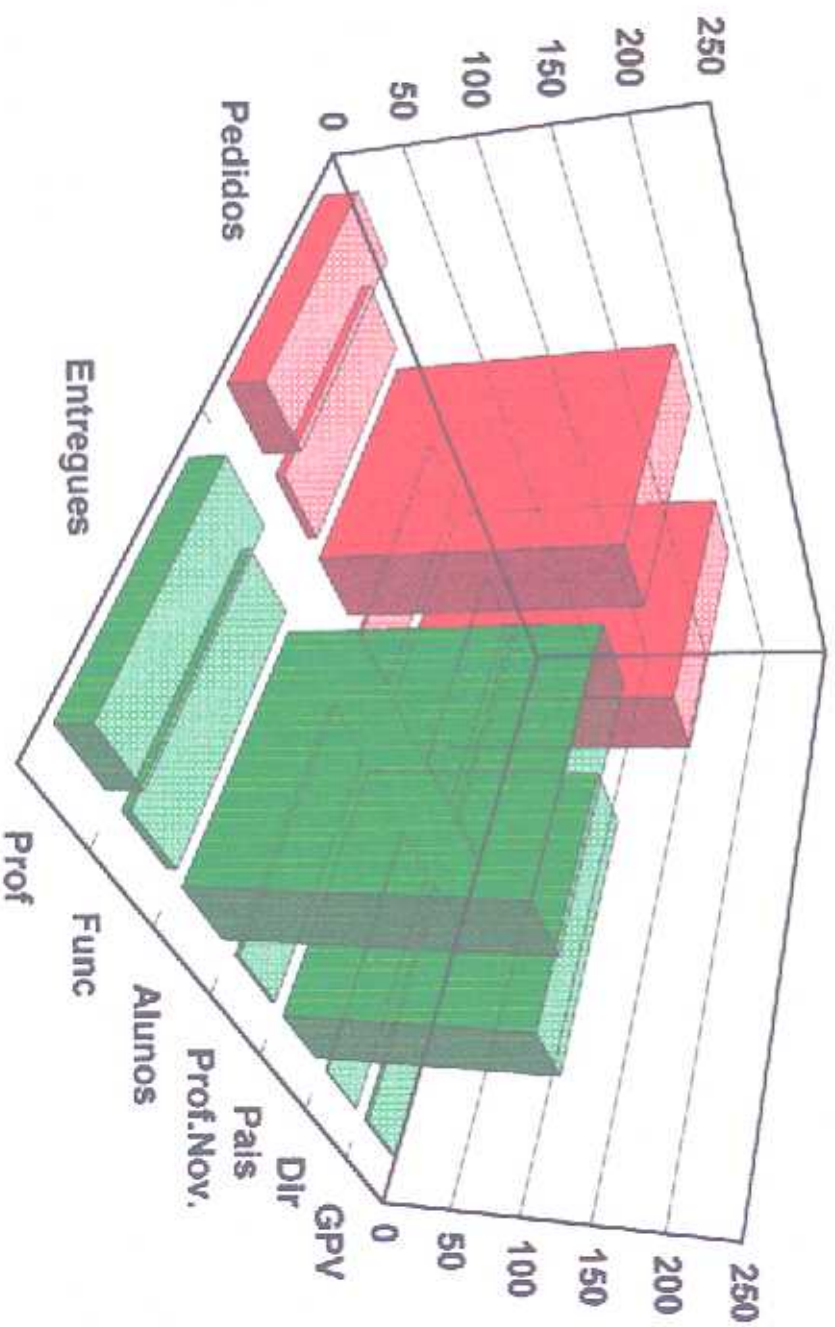
Nesta época foram construídos os atuais prédios das oficinas.

Em 1.978 tem início a 3ª e atual etapa do desenvolvimento da Escola: fechou-se o internato e criou-se um convênio com o SENAI para a profissionalização de menores. Este convênio ampliou-se no ano seguinte com a criação do curso de costura industrial, e novamente em 1.990 com a abertura de um período noturno para adultos.

Hoje, a Escola Salesiana "São José" é isto que vemos: uma escola moderna, com computadores, máquinas, laboratórios e oficinas, oferecendo os cursos de Educação Infantil, 1ª fase, 2ª fase, Centro Profissional D. Bosco, ETEC e FASTEC.

ANEXO 02

Participação dos grupos nas entrevistas



Colega Professora/Professor:

Enquanto membros de um grupo, sabemos do nosso empenho, principalmente nos últimos anos, para aperfeiçoar a qualidade de nosso trabalho. Por isso viemos desenvolvendo juntos alguns planos que, dada sua repercussão, nos garantiram estarmos no caminho correto.

Investimos muito nisso!

Hoje sabemos que conseguimos elaborar um Projeto Pedagógico para o nosso setor. E na medida em que ele reflete nossa ação sem neutralidade dentro e fora da sala de aula, ele se caracteriza como um PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).

E mais, não se fechando em si mesmo, ele atualiza-se ao ser reconstruído constantemente.

Isso garante sua permanência.

E para analisar o processo de criação e o seu desenvolvimento, pedimos, mais uma vez, sua colaboração respondendo algumas questões para, juntos, darmos um passo adiante na nossa PROPOSTA PEDAGÓGICA.

Através desse questionário e de algumas conversas, poderemos trocar idéias, trilhar novos caminhos que reflitam sempre o pensamento do nosso grupo de trabalho.

Obrigado a todos pela disponibilidade e colaboração!

Coordenação Pedagógica

ESSJ/2ª Fase - nov./93

QUESTÕES PARA PROFESSORES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESSJ:

NOME:

IDADE:

ANO DE INGRESSO NA ESCOLA:

01) Quando, na sua opinião, teve início a implantação de um PPP nessa escola?

02) Quais as maiores dificuldades que você sentiu para esse PPP se efetivar?

03) Quais as dificuldades para "levar em frente" as idéias do grupo sobre o PPP?

04) Você se percebe fazendo parte de um grupo de trabalho?
Quando isso começou a ser sentido realmente?

05) Há participação efetiva das pessoas nas decisões sobre os encaminhamentos do PPP?

06) Em que momentos ele auxiliou e em que momentos ele atrapalhou sua prática pedagógica? Exemplifique.

07) Em que sua prática pedagógica foi redimensionada com o PPP?

08) As constantes mudanças nos impressos (registros) do PPP sinalizam uma procura de aperfeiçoamento ou tem atrapalhado o desenvolvimento do mesmo?

- 09) Quais as mudanças negativas e as positivas que você pode apontar no desenvolvimento do PPP?
- 10) Na sua opinião, "gasta-se muito tempo" nos registros ou é preciso passar por essa etapa? Quanto tempo você utiliza nisso?
- 11) Quais as maiores dificuldades que você tem ou já teve para lidar com os registros do PPP?
- 12) Quando você sentiu que os registros do PPP serviam como roteiro e quando eles se burocratizavam, atrapalhando seu trabalho?

- 13) Na sua opinião, é possível diminuir o tempo gasto em discussões com o PPP do setor? Quais suas sugestões para aperfeiçoar essa etapa?
- 14) Você acha que há muita demora ou perde-se muito tempo para decidir determinados procedimentos no grupo?
- 15) Como você alteraria as etapas hoje existentes, de discussão do PPP, visando aperfeiçoá-lo?
- 16) Você acha que são abertos espaços para as pessoas opinarem sobre os rumos e as decisões a serem tomadas?

- 17) Trabalhando com o grupo nesse PPP você sente haver ressonância verdadeira dele no interior da sala de aula?

- 18) Você se percebe dando continuidade ao PPP mesmo fora da escola? Onde?

- 19) Em que momentos você se sente desanimado(a) a continuar com o PPP proposto em grupo? Quais as razões para isso?

- 20) Quando você sentiu que o PPP atrapalhou sua prática pedagógica, sua vida, sua postura, seu relacionamento com o grupo ou demais pessoas ou a organização de seu trabalho?

21) Quando e porque o grupo sentiu que era preciso participar da elaboração de um PPP?

22) Como você sentiu o processo de criação dele, isto é, como foram as primeiras discussões?

23) Como as discussões acontecem hoje? Na sua opinião houve um amadurecimento do grupo ou não?

24) Enquanto membro de um grupo e um dos responsáveis por várias alterações no PPP, como você sentiu a trajetória para aprovação delas?

Colegas:

Na tentativa permanente de analisar o nosso trabalho, estamos sugerindo uma avaliação do que foi feito até o momento.

No setor, a coerência e correspondência nas nossas ações, sinalizam a existência de um PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO do qual todos nós fazemos parte.

Para avançarmos um pouco mais nessa direção, gostaríamos de sua opinião para juntos trilharmos os caminhos que aprimorem esse fazer permanente.

Obrigado!

Coordenação Pedagógica
ESSJ/2ª Fase - nov./93

Questões para Funcionários:

- 01) Você se sente à vontade frente aos colegas para opinar contrariamente sobre uma decisão?

- 02) Na sua opinião, o grupo procura sempre levantar discussões para alterar algo que pensam necessário ou a maioria das pessoas se acomoda com o que já existe?

- 03) A direção e a CP possibilitam contestações ou elas são feitas em sua maioria veladamente?

- 04) Você participa da construção da proposta pedagógica do setor? Como?

Para os nossos alunos:

Gostaríamos de saber sua opinião sobre sua escola. Só assim acreditamos poder melhorar a qualidade de nosso trabalho.

Algumas coisas já foram feitas e, para continuarmos, precisamos analisá-las através de vocês. Assim, escolheremos sempre o melhor caminho para prosseguir.

Achamos que juntos podemos muito mais!

Obrigada pelas respostas e gostaríamos que elas fossem bem sinceras!

Valeu Moçada!

PS. Se você preferir, não precisa colocar seu nome.

Coordenação Pedagógica

ESSJ/2ª Fase - nov./93

Questões:

01) Na sua opinião, os alunos sempre aceitam o que é proposto pela escola ou eles procuram sugerir mudanças? Por quê?

02) Você é capaz de dar sua opinião, mesmo que ela não seja a mesma dos seus colegas?

03) Na sua opinião, a escola deixa os alunos darem sugestões?
Como?

04) Você sente que as pessoas (func.,prof.,etc.) dessa escola
tem uma proposta comum de trabalho? Qual?

05) O que você acha dessa Proposta? O que você sugere?

06) Você acha que a maior parte das pessoas participa das
atividades na escola ou só alguns poucos o fazem? Por quê?

Professor(a):

Você chegou há pouco tempo na nossa escola. Mesmo assim deve ter várias opiniões sobre o que tem visto e sentido.

Gostaríamos de poder ouvi-lo(a) para, analisar o caminho percorrido até aqui. Só assim podemos aperfeiçoar o já feito.

Para isso, pedimos que você responda essas questões colaborando no encaminhamento de nossas idéias.

Obrigado pelo apoio.

Coordenação Pedagógica

ESSJ/2ª Fase - 1993.

Questões para Professores Novos:

01) Você se sente à vontade para opinar contrariamente sobre uma decisão na escola? Por quê?

02) Na sua opinião, o grupo procura levantar discussões para alterar algo que pensam necessário ou a maioria das pessoas se acomoda com o que já existe?

03) Na sua opinião a CP e a Direção possibilitam contestações ou elas são feitas veladamente? Por quê?

04) Você acha que a maioria das pessoas participa das discussões ou só alguns poucos falam? Por quê?

05) O que você acha da Proposta Pedagógica do Setor?

06) Você participa da construção dessa Proposta? Como?

07) O que você acha do encaminhamento dado a ela?

08) Se você pudesse, mesmo sozinho(a), em que mudaria o PPP?

Aos Senhores Pais:

Analisar o que foi feito nos últimos anos significa para nós reavaliar algumas propostas, analisar o já feito, buscando novos caminhos que representem um avanço pedagógico para todos nós.

Para isso pedimos a colaboração dos Senhores, respondendo algumas questões para serem analisadas pelo grupo de trabalho da 2ª Fase.

Conhecer sua opinião sobre o nosso trabalho é muito importante!

Entendemos que, dessa forma e com o apoio de todos vocês, poderemos continuar aperfeiçoando nosso Projeto Pedagógico.

Obrigado pela colaboração!

Coordenação Pedagógica

ESSJ/2ª Fase - nov./93

Questões para os Srs.Pais:

01) Na sua opinião, a Escola possui uma Proposta Pedagógica?

02) Como você a vê?

03) Em que momentos você percebe a existência de uma Proposta Pedagógica no setor (5ª a 8ª série)?

04) Você gostaria de ser chamado a participar das etapas de elaboração e alteração da Proposta Pedagógica do setor?
Por quê?

05) Como você acha que poderia participar, aperfeiçoando a Proposta Pedagógica do Setor?

Senhores Membros da Direção:

Avançar em direção ao aperfeiçoamento de nossa Proposta Pedagógica Setorial significa ouvir todos os segmentos que dela participam. Para isso, gostaríamos de contar com sua participação também nesse momento.

Consideramos que através de uma permanente avaliação do nosso trabalho pedagógico aliado ao apoio que vocês têm nos dado para executarmos nossos objetivos, poderemos garantir aos alunos da 2ª Fase um trabalho pedagógico significativo.

Obrigada pela colaboração!

Coordenação Pedagógica

ESSJ/2ª Fase - nov.93

Questões:

01) Na sua opinião, a direção faz ou deveria fazer interferências na Proposta Pedagógica do setor?

02) Você acha que, na prática, essa Proposta do setor está ligada a um projeto maior da escola ou não? Por quê?

03) Na sua opinião, quais os problemas que o projeto setorial apresentou ou apresenta nos últimos tempos?

04) O PPP setorial se modificou com a sua gerência? Em quê?

05) Em que a instituição sente-se limitada para atuar quanto ao PPP setorial? Por quê?

Srs Pais:

Gostaríamos de fazer uma análise do processo de criação, desenvolvimento e término do GRUPO DE PAIS VOLUNTARIOS (GPV) existente há alguns anos atrás nessa escola.

Sabendo de sua participação nesse grupo, estamos solicitando-lhe algumas informações através das questões que se seguem.

Obrigado pela sua colaboração!

Coordenação Pedagógica
ESSJ/2ªFase - nov/93

Questões para Pais (GPV):

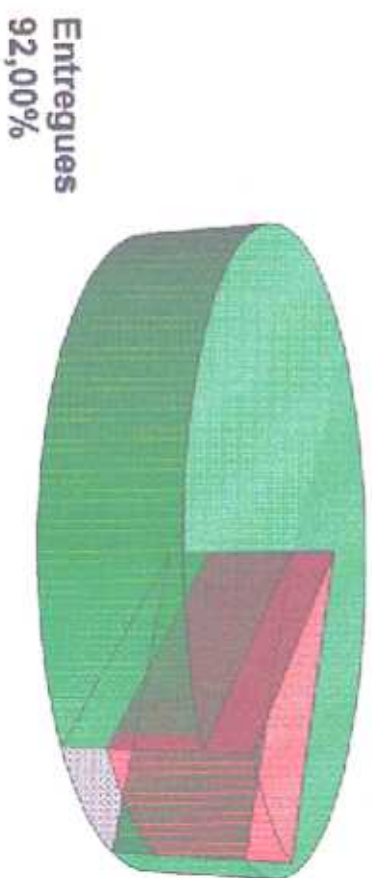
01) Por que, na sua opinião, teve início o GPV?
Quando isso ocorreu?

02) Na sua opinião, esse grupo estava apoiado em um Projeto Pedagógico da escola como um todo? Qual era esse projeto?

03) Na sua opinião, por que o GPV terminou? Quando isso ocorreu?

ANEXO 10

Análise de retorno dos Professores (U=25)

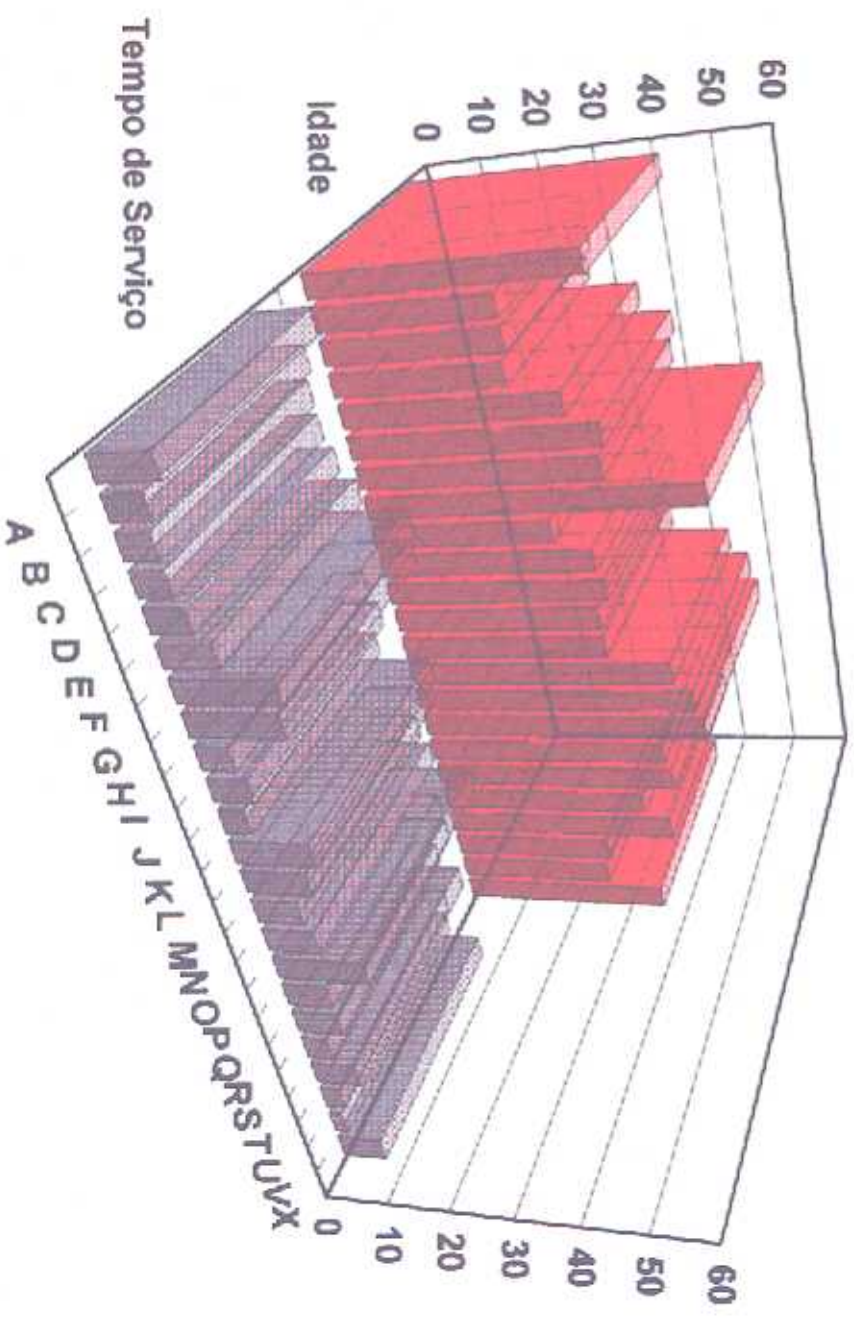


Não Entregues
8,00%

Entregues
92,00%

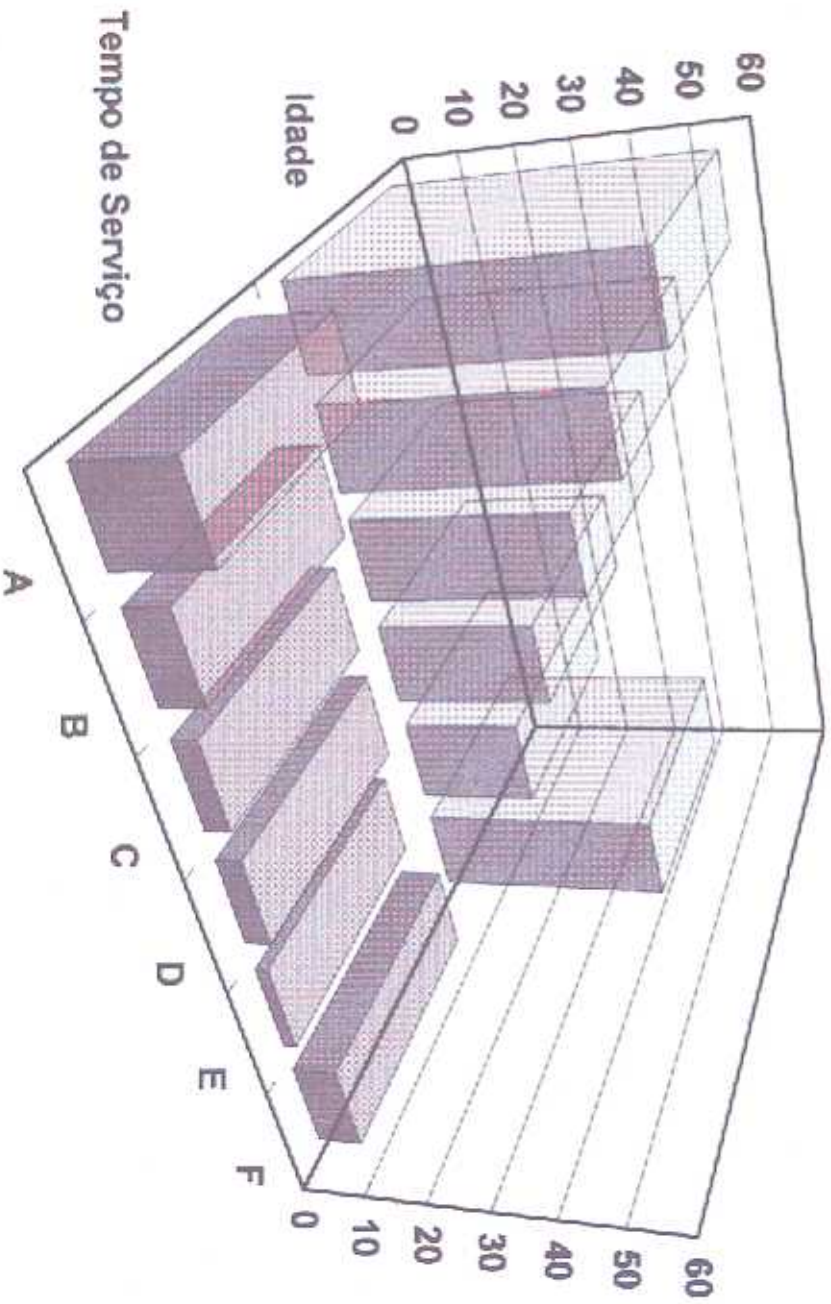
ANEXO 11

Idade e Tempo de serviço dos Professores



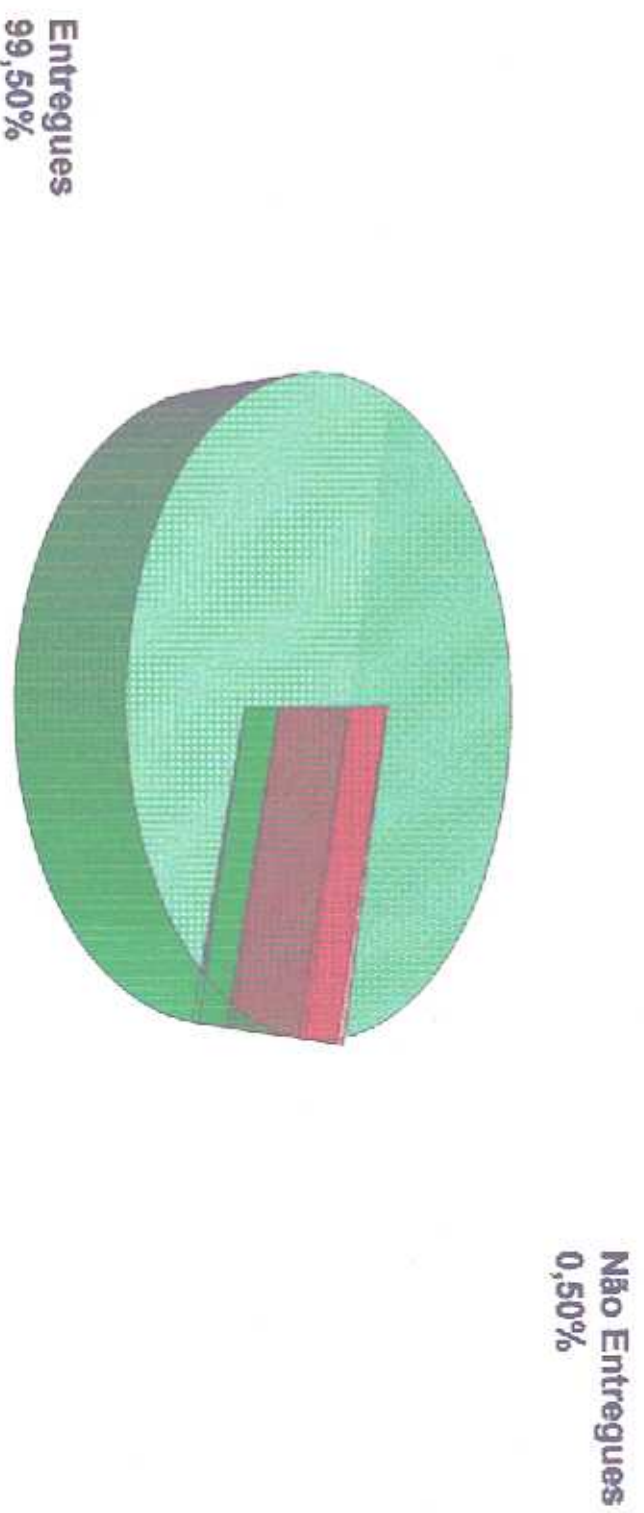
ANEXO 12

Idade e Tempo de serviço dos Funcionários



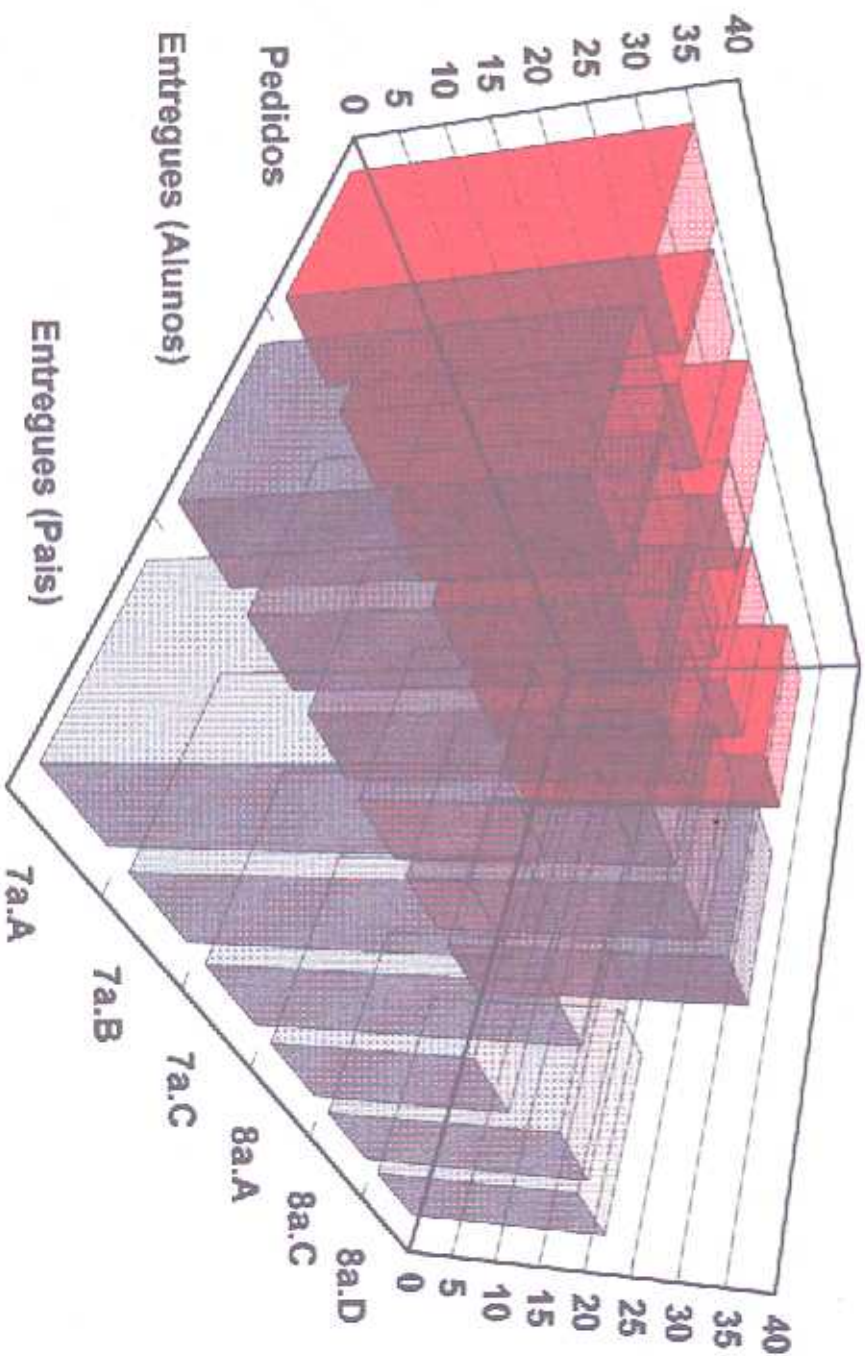
ANEXO 13a

Análise de retorno dos alunos (U=202)



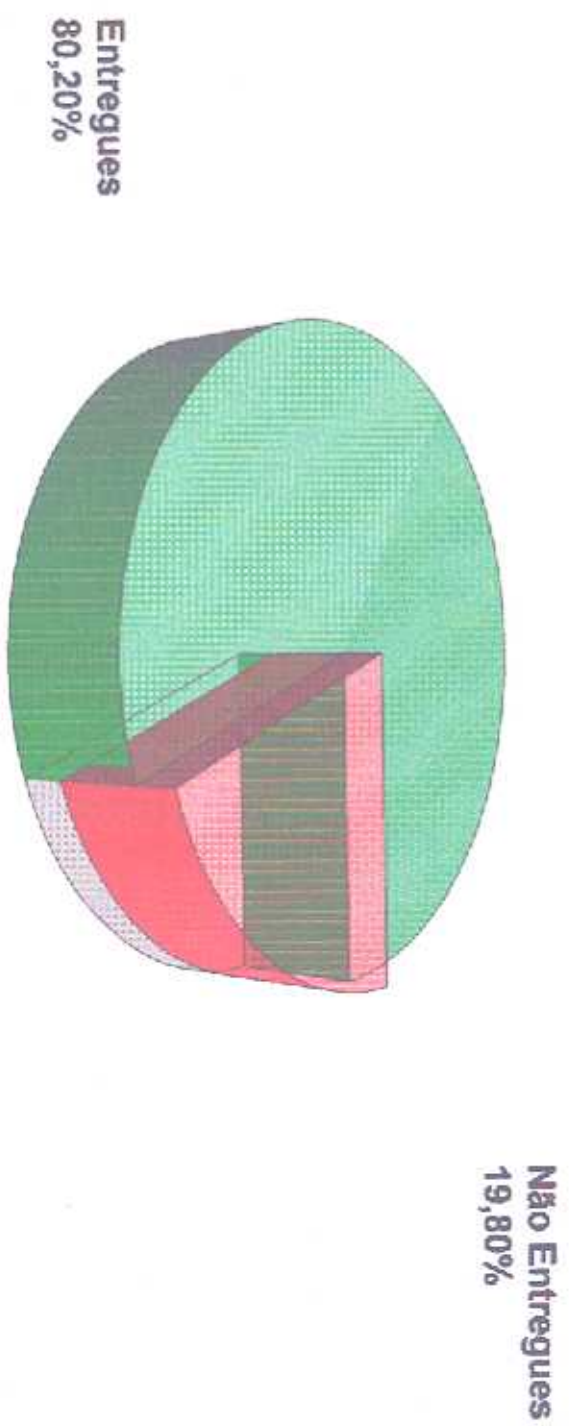
ANEXO 13b

Participação de pais e alunos nas entrevistas



ANEXO 14

Análise de retorno dos pais (U=202)



Modelo de Prova e seus Objetivos

OBJETIVOS DA 2ª AVALIAÇÃO DO SEGUNDO BIMESTRE

SEXTAS SÉRIES - 1º GRAU

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as principais características dos seres dos reinos Monera e Protista e estabelecer relações entre diferenças e semelhanças entre eles.
- Ser capaz de formar grupos de protozoários a partir da análise de características (pré-requisito: classificação dos seres vivos) dos seres envolvidos.
- Descrever as principais doenças causadas por bactérias e protozoários, bem como as maneiras de profilaxia, combate e cura das mesmas.
- Reconhecer a importância das bactérias para o ambiente e para o homem e descrever exemplos de cada casa.
- Entender a diferença entre hospedes intermediário e definitivo das doenças estudadas.
- relacionar os conteúdos estudados com problemas sociais locais e do país a partir da análise de textos de jornais e revistas atualizadas sobre o assunto.

OBJETIVOS GERAIS:

- Compreender enunciado das questões.
- Transferir conteúdos estudados para novas situações.
- Ler tabelas, mapas e interpretar dados estatísticos.
- Montar redações expressando idéias de maneira precisa e coerente.
- Interpretação de textos
- Ser capaz de dar opiniões a respeito de um assunto e argumentá-las.

Conceitos - A = atingiu todos os objetivos

B = atingiu os objetivos essenciais

C = atingiu alguns dos objetivos essenciais

D = não atingiu nenhum dos objetivos

prof. Márcia



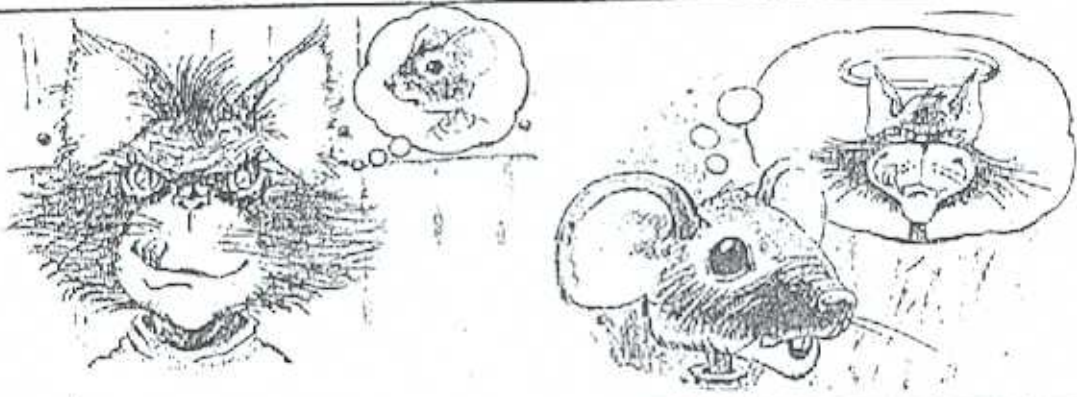
Área de Ciências

2ª avaliação do 2º bimestre

Nome: _____

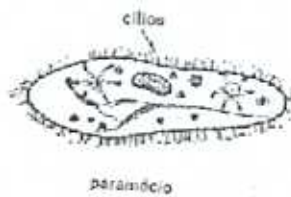
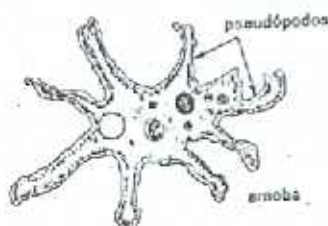
n.º: _____

série _____



Folha de questões

1



Para responder a questões consulte as figuras acima.

- A que grupo pertencem os seres da figura?
- Quais são as principais características que levaram os pesquisadores a colocá-los num mesmo grupo?
- Explique por que as bactérias são colocadas num reino à parte, embora sejam semelhantes aos seres acima desenhados.

2)



Observe a figura ao lado e responda:

- a) Qual o nome da doença transmitida pelo barbeiro?
- b) Qual o nome do protozoário causador dessa doença?
- c) Quais os sintomas da doença?

3)

meningite

Doença atinge oito cidades

Fred-Lucas para a Folha

A incidência de casos de meningite é maior em Campinas entre as 12 cidades abrangidas pelo Escritório Regional de Saúde (EARS) 27. O Instituto Adolfo Lutz já notifica este ano 14 casos de doença no estado dos tipos meningocócica e hemófila.

Americana, Jundiaí e Mogi Guaçu registraram dois casos cada. Já Valinhos, Patrocínio, Limeira e Aruaçu, um caso. Um total de 26 casos apenas este ano.

A meningite meningocócica é causada por uma bactéria, considerada de muito risco pelos médicos. O grupo de Vigilância Epidemiológica do EARS em Campinas continua atento às meningites. Segundo o diretor do grupo, Eusebio Rigo Debaralim, esse tipo representa 90% das ocorrências de casos.

A meningite é a inflamação das meninges, as membranas que envolvem o cérebro. É transmitida de um indivíduo para outro por meio de secreções contendo bactérias. Os sintomas da doença são febre alta, forte dor de cabeça e rigidez da nuca.

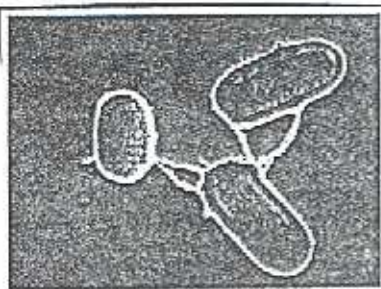
23/5/73

Folha Sudeste

Essa questão tem a função principal de informação. Por isso, leia com atenção e só depois responda as questões abaixo:

- a) Essa doença causada por bactéria não precisa de um transmissor. Cite outra doença causada por bactérias, seus sintomas, formas de transmissão e cura.
- b) Explique a reprodução assexuada de uma bactéria.

4)

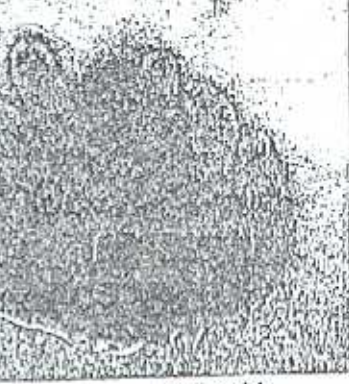
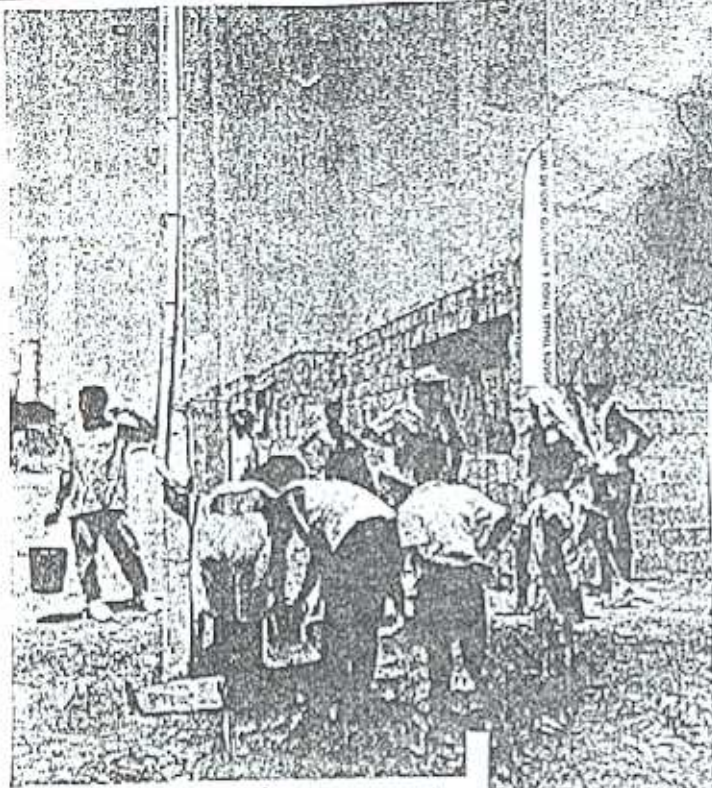


a) Explique a função dessas bactérias no organismo humano?

b) Como são chamadas essas bactérias, de acordo com seu modo de sobrevivência?

c) Cite outro tipo de bactéria que tenha utilidade para o meio ambiente e explique.

5



No microscópio eletrônico: ampliação de 25 mil vezes revela as formas dos microorganismos, que medem 1 milésimo de milímetro

ÁGUA SUSPEITA

Campinas tem hoje 156 áreas de risco de contaminação pelo colera, segundo o que foi divulgado ontem pelo prefeitura. Nesses bairros, os moradores usam água sem trata-

mento (cont.)
Correio Popular
 03/93

Faça um comentário da reportagem ao lado, baseado em tudo o que aprendeu sobre o colera.

6

UMA CALAMIDADE AMAZÔNICA



Moléstia infecciosa típica de regiões tropicais, provocada por um microscópico parasita, o plasmodium (*Plasmodium*), transmitido ao homem pela picada do mosquito anofelino, a malária é contrada anualmente por cerca de 270 milhões de pessoas ao redor do planeta, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o organismo da ONU dedicado à saúde pública. Embora classificada como uma doença em grande parte curável, são comuns os casos em que o paciente convive durante décadas com seus terríveis sintomas, entre eles dores no corpo e febre alta, de 40 graus centígrados.

Atos 78 anos, o sertanista Orlando Villas-Boas, conhecido pelo seu trabalho com os indígenas do Parque Nacional do Xingu, já experimentou cerca de 150 surtos de febre.

Leia e consulte o mapa para ficar informado sobre a Malária.

A questão está na próxima página ->

GR

Questão 6

- a) Por que em São Paulo e Paraná já estão surgindo vários casos de malária?
- b) Em sua opinião o que poderia ser feito para evitar essas estatísticas tão alarmantes da doença?

Escola Salesiana "São José"
2ª fase

PLANO DE ENSINO

Ano: 1993 e 1994

Componente Curricular: _____

Série: _____

Área: _____

Professor(a): _____

Coordenador(a) Pedagógico(a): _____

ESTE PLANO CONTÉM:

- 1) Objetivos Educacionais:
 - a) Do Componente Curricular
 - b) Da Série
 - c) Da Área
- 2) Alunos:
 - a) Que temos
 - b) Que desejamos
- 3) Desenvolvimento de:
 - a) Conteúdo
 - b) Para quê
 - c) Atividade
 - d) Para quê
 - e) Avaliação
- 4) O que se atingiu ou não nos tópicos acima, incluindo:
 - a) Eventos
 - b) Outros

Ass. do Professor(a)

Ass. do Coord.(a) Pedagógico(a)

ESCOLA SALESIANA "SÃO JOSÉ"

2ª FASE

Plano de Ensino do Ano de 1992 Para as _____ séries _____

Componente Curricular: _____ Área: _____

Professor(a) _____

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Do Componente Curricular:

Da Série:

Da Área:

Ass. do Professor(a)

Ass. do Coordenador(a)

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ - 2ª FASE

Plano de Ensino do ano de: 1992
Professor(a): _____

Disciplina: _____
série: _____/_____/_____/_____

ALUNOS QUE TEMOS	ALUNOS QUE QUEREMOS

Campinas, de março de 1.992

Assinatura do Professor _____

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ - 2ª FASE

Plano de Ensino do ano de: _____ Disciplina: _____
Professor(a): _____ série: _____/_____/_____

ANEXO 17

Conteúdos a desenvolver	Atividades a desenvolver	Para que?	Avaliação

Campinas, de março de 1.992

Assinatura do Professor(a) _____

ANEXO 18

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ - 2ª FASE

Plano de Ensino do ano de: 1993

Professor(a): _____

Disciplina: _____

série _____ / _____ / _____ / _____ / _____

O que não se atingiu	O que se atingiu

Campinas, de março de 1.992/

Assinatura do Professor

PLANO DE ENSINO

Ano: 1.995

Componente Curricular: _____

Série: _____

Área: _____

Professor(a): _____

Coordenador(a) Pedagógico(a): _____

ESTE PLANO CONTÉM:

- 1) Objetivos Educacionais:
 - a) Do Componente Curricular
 - b) Da Série
 - c) Da Área
- 2) Alunos:
 - d) Que temos
 - e) Que desejamos
- 3) Desenvolvimento de:
 - f) Conteúdo
 - g) Para quê
 - h) Atividade
 - i) Para quê
 - j) Avaliação
 - k) Eventos / Projetos
- 4) O que não se atingiu nos tópicos acima
- 5) Observação
- 6) Como ensinar o aluno a:
 - l) Estudar
 - m) Fazer tarefas

Ass. do(a) Professor(a)

Ass. do Coord(a) Pedagógico(a)

Modelo de Impresso dos Planos

Escola Salesiana São José

2ª Fase

PLANO DE ENSINO

Ano: 1.995

Componente Curricular: _____

Série: _____

Área: _____

Professor(a): _____

Coordenador(a) Pedagógico(a): _____

ESTE PLANO CONTÉM:

- 1) Objetivos Educacionais:
 - a) Do Componente Curricular
 - b) Da Série
 - c) Da Área
- 2) Alunos:
 - d) Que temos
 - e) Que desejamos
- 3) Desenvolvimento de:
 - f) Conteúdo
 - g) Para quê
 - h) Atividade
 - i) Para quê
 - j) Avaliação
 - k) Eventos / Projetos
- 4) O que não se atingiu nos tópicos acima
- 5) Observação
- 6) Como ensinar o aluno a:
 - l) Estudar
 - m) Fazer tarefas

Ass. do(a) Professor(a)

Ass. do Coord(a) Pedagógico(a)

Escola Salesiana "São José"
2ª fase

PLANO DE ENSINO

Ano: 1993 e.1994

Componente Curricular: _____

Série: _____

Área: _____

Professor (a): _____

Coordenador (a) Pedagógico (a): _____

ESTE PLANO CONTÉM:

1) **Objetivos Educacionais:**

- a) Do Componente Curricular
- b) Da Série
- c) Da Área

2) **Alunos:**

- a) Que temos
- b) Que desejamos

3) **Desenvolvimento de:**

- a) Conteúdo
- b) Para quê
- c) Atividade
- d) Para quê
- e) Avaliação

4) **O que se atingiu ou não nos tópicos acima, incluindo:**

- a) Eventos
- b) Outros

Ass. do Professor (a)

Ass. do Coord. (a) Pedagógico (a)


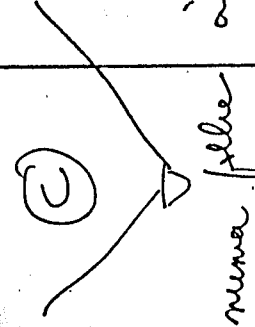
3) DESENVOLVIMENTO DE: 1.993

a) Conteúdo	b) Para que	c) Atividades	d) Para que	e) Avaliação
<p>SISTEMAS E FORMAS DE GOVERNO</p> <p>PLEBISCITO (02/04/93)</p>	<p>Conhecer os Sistemas e Formas de governo dos países no mundo para entender o processo que vivemos hoje.</p> <p>Para o aluno saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - seu poder de decisão - importância da consciência ética na hora do voto - Formas de manipulação dos votos num Plebiscito. 	<p>Aula Expositiva</p> <p>Teatro simulando um plebiscito entre os alunos da classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder do questionamento. - Argumentação <p>Conhecer nos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espírito de grupo - Reflexão conjunta sobre o conteúdo. 	<p>Exercício de leitura de jornal extraíndo questões para o grupo.</p> <p>Teatro</p>

1993

SUGESTÃO PARA MUDANÇA NO IMPRESSO DO PLANO

3) DESENVOLVIMENTO DE:

a) Conteúdo	b) Para que	c) Atividades	d) Para que	e) Avaliação
 <p>A</p> <p>B</p>	<p>numa falha</p>	<p>M. Maieira</p>  <p>C</p> <p>D</p> <p>numa falha à parte</p>	<p>numa falha à parte</p>	<p>E</p>

129

ESCOLA SALESIANA "SÃO JOSÉ"

2ª FASE

Plano de Ensino do Ano de 1992 Para as _____ séries _____

Componente Curricular: _____ Área: _____

Professor(a) _____

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Do Componente Curricular:

Da Série:

Da Área:

Ass. do Professor(a)

Ass. do Coordenador(a)

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ - 2ª FASE

Plano de Ensino do ano de: 1992
Professor (a): _____

Disciplina: _____
série / / /

ALUNOS QUE TEMOS	ALUNOS QUE QUEREMOS

Campinas, de março de 1.992

Assinatura do Professor _____

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ - 2ª FASE

Plano de Ensino do ano de: 1992
Professor(a): _____

Disciplina: _____
série 1 / 1 / _____

Conteúdos a desenvolver	Atividades a desenvolver	Para que?	Avaliação

Campinas, de março de 1.992

Assinatura do Professor(a) _____

ESCOLA SALESIANA "SÃO JOSÉ" - 2ª FASE

Plano de Ensino do ano de: 1991

Disciplina: _____

Professor(a): _____ série _____

Alunos que temos	Alunos que queremos	Conteúdo a desenvolver	Atividades a desenvolver	Para que ?	Avaliação	O que se atingiu e O que não se atingiu

Campinas, de fevereiro de 1.991

Assinatura do Professor(a) _____

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ

2ª FASE

85
2

Plano de Ensino do Ano de 1990 Para as _____ séries.

Disciplina _____ Área _____

Professor(a) _____

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Da Área:

Da Disciplina:

Assinatura do Professor

PLANO DE ENSINO DO CURSO DE CIÊNCIAS E SAÚDE - ANO 1980

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ

DISCIPLINA: C I Ê N C I A S

1º CIAU - SÉRIES: 5ª e 6ª

PROFESSORA: JUCHE APARECIDA TREVISAN

OBJETIVOS GERAIS DA ESCOLA

- . Levar o educando a aceitar-se e a saber aceitar os demais dentro de suas diferenças individuais, tanto no plano físico como no intelectual e social
- . Predispor para a constituição da família, ordenando o comportamento sexual, também para a necessidade e importância da família
- . Desenvolver a auto-confiança, com base na perspectiva de que logo irá tomar conta de si para ingressar na vida adulta, como ser normal, física e psiquicamente preparado, sensível e responsável quanto à importância da saúde para o bem estar individual e da sociedade
- . Ensinar e estudar sistematicamente, a organizar apontamentos e anotar fontes de informação, a saber resumir e anotar, a saber estruturar um todo em forma compreensível, lógica e sequente, a saber distinguir o fundamental do secundário, assim como a planejar seu cronograma. Apropriando-se a estudar, aprendendo-se a viver, dentro de uma planificação de vida
- . Realizar intensivo trabalho de sondagem de aptidões e iniciação profissional para o desenvolvimento, voltada às necessidades sociais, dando a conhecer o mundo do trabalho como base para uma opção vocacional que lhe conferirá autonomia, responsabilidade e consciência de sua participação na construção de própria vida

1980

- . Desenvolver comportamento social responsável, partindo do conhecimento objetivo da comunidade próxima e mais tarde, da reota, apreciando os diversos acontecimentos da mesma, os comportamentos humanos, sabendo emitir o seu parecer em contatos positivos não só com os seus colegas, como também com a geração adulta.
- . Desenvolver o espírito crítico e a possibilidade de independência emocional dos pais, professores e demais adultos, incluindo a cooperação consciente e o diálogo respeitoso e racional, dentro da tolerância mútua, que compreende a posição alheia.

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA

- . Desenvolver habilidade de: observar, analisar, classificar, criticar, generalizar necessárias para efetivar o processo de pesquisa científica
- . Adquirir hábitos e atitudes de decisões, baseando-se em dados e encontrar soluções novas para os problemas que se apresentem:
- . Compreender o crescimento e desenvolvimento do homem e conhecer as influências dos fatores hereditários e ambientais que neles influem
- . Adquirir informações e conhecimentos específicos sobre Ciências, suas aplicações na vida diária e das implicações da Ciência e da Tecnologia para a civilização
- . Desenvolver habilidades em apreciação de trabalhos em equipe e adquirir - responsabilidade na realização de tarefas.

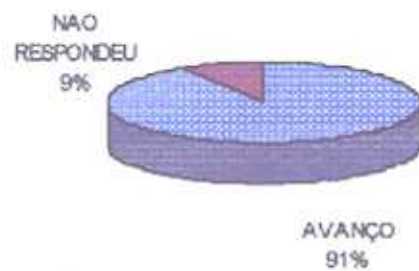
Gráficos Representativos da Pesquisa

GRUPO 1 - Professores



GRUPO 1 - Professores

G1-Questão 8
Mudanças nos impressos



G1-Questão 9
Mudanças no PPP



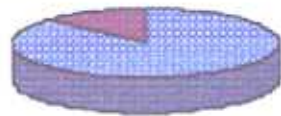
G1-Questão 10
Tempo Gasto com Registros



GRUPO 1 - Professores

G1-Questão 11 Dificuldades com registro

NAO SABE
13,04%

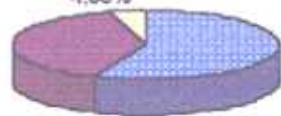


SABE
86,96%

G1-Questão 12 Registros burocratização ou roteiro

NAO
RESPONDEU
4,35%

AMBOS
38,13%



ROTEIRO
56,52%

G1-Questão 13 Tempo para discussões

NAO
RESPONDEU
4,35%

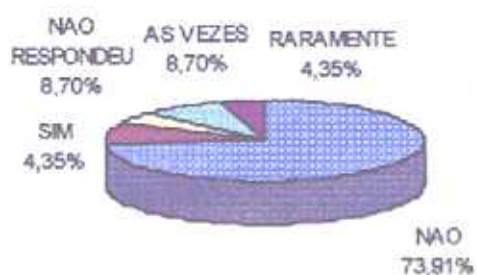
DMINUIR
13,04%



AUMENTAR
82,61%

GRUPO 1 - Professores

G1-Questão 14 Objetividade nas discussões



G1-Questão 15 Alteração das etapas no PPP



G1-Questão 16 Democratização das decisões



GRUPO 1 - Professores

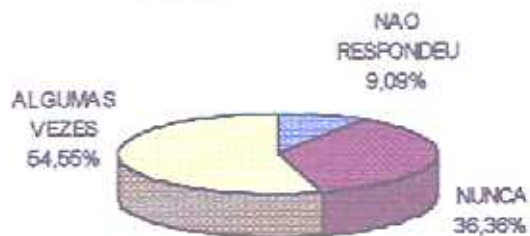
G1-Questão 17
Efeito do PPP na sala de aula



G1-Questão 18
O PPP fora dos limites da Escola

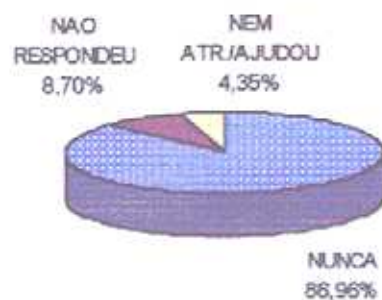


G1-Questão 19
Desânimo com o PPP

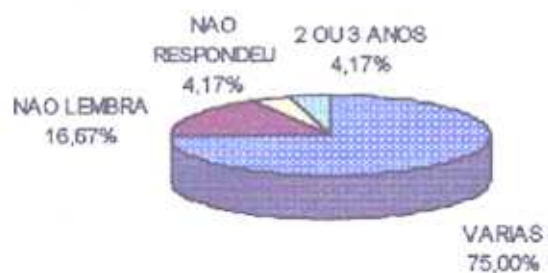


GRUPO 1 - Professores

G1-Questão 20 Quando o PPP atrapalhou



G1-Questão 21 Necessidade de participar do PPP



G1-Questão 22 Primeiras discussões



GRUPO 1 - Professores

G1-Questão 23
Amadurecimento do grupo por compor o PPP



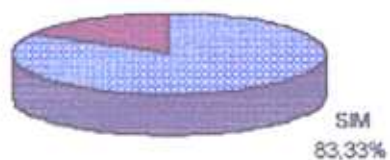
G1-Questão 24
Participação na trajetória do PPP



GRUPO 2 - Funcionários

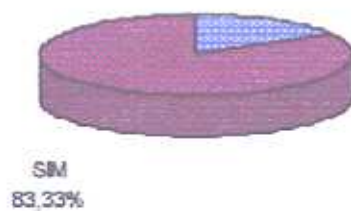
G2-Questão 1 Emitir opinião contrária ao grupo

NEM SEMPRE
16,67%



G2-Questão 2 Interesse do grupo em discussões

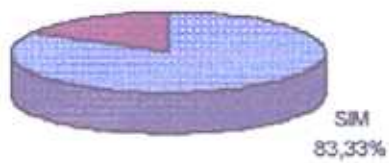
ALGUNS
16,67%



GRUPO 2 - Funcionários

G2-Questão 3
Contestar a direção

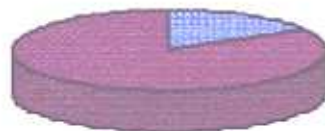
NAO
16,67%



SIM
83,33%

G2-Questão 4
Participa na construção do PPP

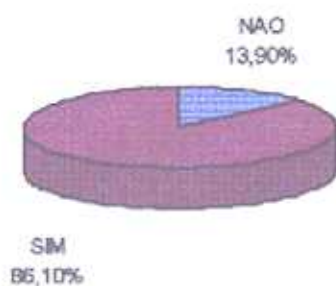
NAO
16,67%



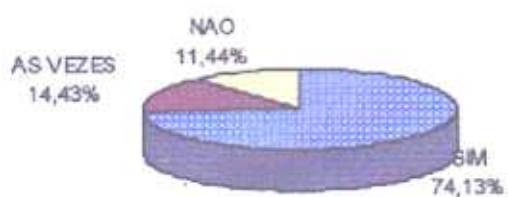
SIM
83,33%

GRUPO 3 - Alunos

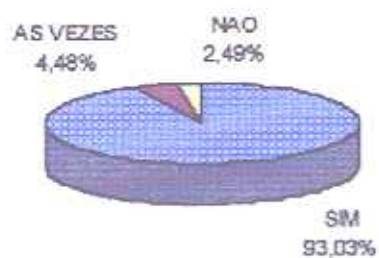
G3-Questão 1
Participação dos alunos



G3-Questão 2
Capacitação para opinar frente ao grupo



G3-Questão 3
A escola e as sugestões dos alunos



GRUPO 3 - Alunos

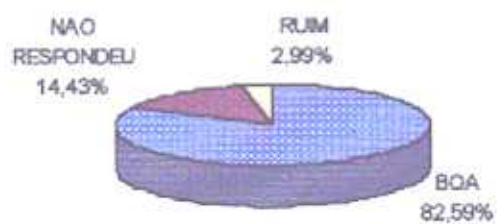
G3-Questão 4

Há uma proposta comum do trabalho na escola



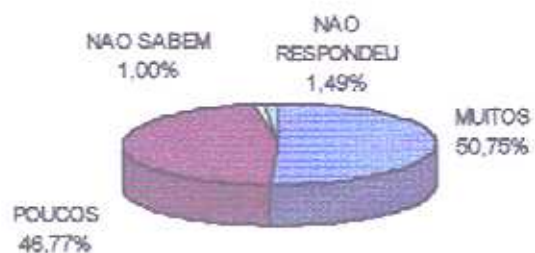
G3-Questão 5

Opinião acerca da proposta



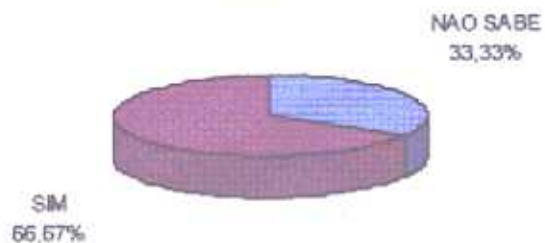
G3-Questão 6

Participação dos alunos na escola

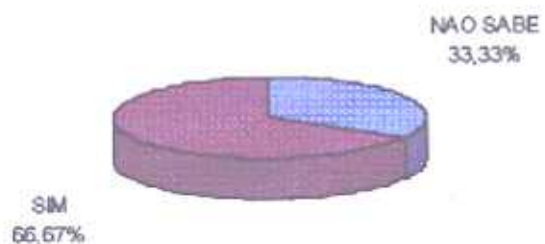


GRUPO 4 - Professores Novos

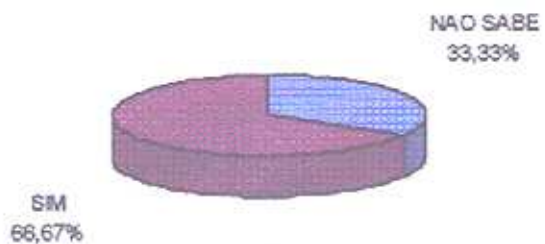
G4-Questão 1
Emitem opiniões contrárias sobre decisões tomadas



G4-Questão 2
Contestam a direção

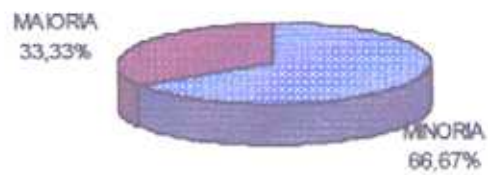


G4-Questão 3
Levantam discussões para alterar decisões

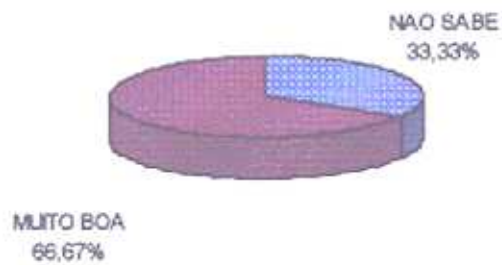


GRUPO 4 - Professores Novos

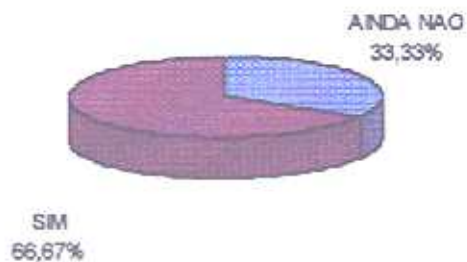
G4-Questão 4
Participação nas discussões



G4-Questão 5
Opinião sobre o PPP setorial

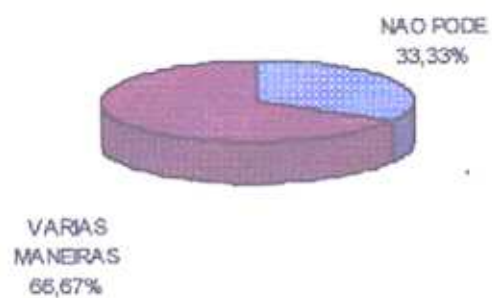


G4-Questão 6
Participa da construção da proposta



GRUPO 4 - Professores Novos

G4-Questão 7
Opinião sobre o encaminhamento dado a proposta



G4-Questão 8
Em que mudaria o PPP



GRUPO 5 - Pais

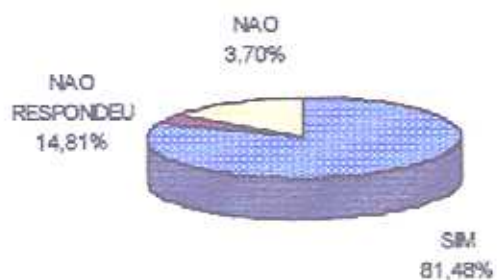
G5-Questão 1
Existência do PPP na escola



G5-Questão 2
Percepção dos pais frente à proposta

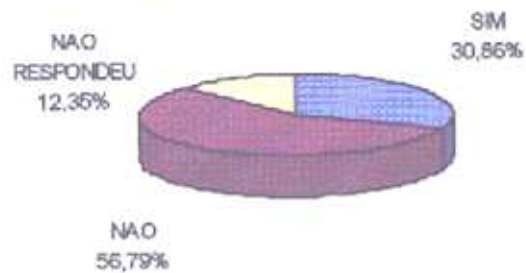


G5-Questão 3
Praticidade da proposta



GRUPO 5 - Pais

G5-Questão 4
Você gostaria de participar da elaboração de uma proposta pedagógica na escola ?



G5-Questão 5
Participação no Projeto



Observação : Não existem gráficos representativos sobre os grupos 6 e 7 pois foram realizadas somente questões abertas.