Projeto Político-Pedagógico

Entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais

Marilene Gabriel Dalla Corte
Organizadora

OIKOS EDITORA

Projeto Político-Pedagógico

Entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais

Equipe Técnica UFSM

Daiane Lanes de Souza
Gabriela Barichello Mello
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Patrícia dos Santos Zwetsch
Ticiane Arruda da Silva

Marilene Gabriel Dalla Corte
Organizadora

Projeto Político-Pedagógico

Entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais

E-book

2016

© Dos autores – 2016
marilenedallacorte@gmail.com

Editoração: Oikos
Capa: Juliana Nascimento
Revisão: Carlos A. Dreher
Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):
Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
Caixa Postal 1081
93121-970 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

P964 Projeto político-pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais / Organizadora: Marilene Gabriel Dalla Corte. – São Leopoldo: Oikos, 2016.
294 p.; il.; 16 x 23 cm. E-book.
ISBN 978-85-7843-647-6
1. Planejamento educacional. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Professor – Formação. 4. Prática pedagógica. I. Dalla Corte, Marilene Gabriel.
CDU 37.014.542

Catalogação na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio 7

Apresentação 9

O processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Santa Maria/RS 19
Marilene Gabriel Dalla Corte
Luciana Guilhermano da Silva
Gabriela Barichello Mello

A epistemologia docente e as interlocuções na construção do Projeto Político-Pedagógico 41
Diego Dartagnan da Silva Tormes
Lucila Guedes de Oliveira

O Projeto Político-Pedagógico na contemporaneidade: processo de construção coletiva 54
Neusete Machado Rigo

Reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: uma proposta que movimenta o Projeto Político-Pedagógico escolar? 72
Rosane Carneiro Sarturi
Andrelisa Goulart de Mello

Projeto Político-Pedagógico, gestão educacional e gestão escolar na ampliação da obrigatoriedade de escolarização 86
Graziela Escandiel de Lima
Lisandra Amorim Guerra Pithan
Nathiele Ferreira da Silva

A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: ações e reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico 105
Gabriela Cedalia Cardoso
Doris Pires Vargas Bolzan
Silvana Martins de Freitas Millani

Indicadores de qualidade na Educação Infantil na dimensão do planejamento institucional: desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico 121
Janice Amélia Silva Bento
Elisiane Machado Lunardi

Meio ambiente, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
e Projeto Político-Pedagógico (PPP): mediações possíveis 140
Graziela Franceschet Farias
Kássia Weber
Márcia Fernanda Heck
Pricila Rodrigues Flores

Aprendizagem docente no curso de Pedagogia:
monitoria em disciplinas na graduação 161
Andiara Dewes
Doris Pires Vargas Bolzan

Projeto pedagógico escolar e seus movimentos de construção coletiva .. 180
Sueli Menezes Pereira
Joacir Marques da Costa

Construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico:
a escola fazendo o seu caminho 194
Samuel Robaert
Celso Ilgo Henz

O Conselho Municipal de Educação no processo de construção
do Projeto Político-Pedagógico: um olhar em sistemas municipais
de ensino da AMCENTRO/RS 212
Marilene Gabriel Dalla Corte
Andrelisa Goulart de Mello
Francine Mendonça da Silva
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Gabriela Barichello Mello

Compondo os cenários do cotidiano escolar:
as políticas públicas subjacentes às práticas pedagógicas 231
Rosane Carneiro Sarturi

O currículo do Ensino Fundamental de nove anos e
o Projeto Político-Pedagógico das escolas: desafios aos professores 252
Débora Ortiz de Leão

Projeto Político-Pedagógico escolar da Educação Infantil na
proposta curricular de Santa Catarina: primeiras aproximações 264
Simone Terezinha Feldhaus de Souza
Maria de Lourdes Pinto Almeida

Sobre os/as autores/as 283

Prefácio

Participação, compromisso, diálogo e coerência são elementos fundamentais quando pensamos o espaço da gestão educacional. Durante muito tempo, a gestão escolar foi tratada pelos moldes da administração escolar, cujos fundamentos teóricos são oriundos da área da administração de empresas. A administração trazia embutida em si a preocupação exclusiva com a regulação, e o regimento escolar era o documento que balizava todas as ações da escola; no caso do Rio Grande do Sul, era outorgado pelo Governo do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional emerge de um cenário que clamava pela democratização dos espaços públicos, ainda embebida pelas discussões da elaboração da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206. Cabe destacar que, ainda que a Lei n. 9.394 de 1996 não fosse o documento elaborado com a participação da sociedade, mas um projeto substitutivo, que acabou por apropriar-se de algumas das ansiedades da comunidade educacional, garantiu os pressupostos para a proposição da gestão democrática nas instituições públicas de ensino.

Dentre vários aspectos inovadores que redefiniram a organização das escolas, no cenário das políticas públicas passou-se a reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, entre outros avanços, deixando para outra discussão os retrocessos. A nova lei trouxe a gestão democrática como uma alternativa carregada de expectativa para pensar a escola, não mais apenas administrá-la, mas gestá-la, não mais com o poder centrado no diretor, mas voltada para a participação de toda a comunidade escolar, leia-se: professores, professoras, funcionários, funcionárias, pais, mães, alunos e alunas. Junto a esta mudança, emergem o Conselho Escolar e, a exemplo da descentralização do poder das esferas municipais, o papel dos Conselhos Municipais de Educação, que, a partir da criação do seu sistema, passa a ter autonomia, sem precisar recorrer ao Conselho Estadual de Educação.

O Projeto Integrado de Escola é substituído pelo Projeto Pedagógico, assim denominado pela Lei de Diretrizes e Bases, porém, como é muito fácil esquecer que todo projeto educacional é político, cabe ressaltar a im-

portância de que ele não é apenas pedagógico, mas político-pedagógico, o que observa-se ser ressaltado em cada texto que compõe este *e-book*. Diante da relevância e da centralidade que o assume, o Regimento deixa de ser o regulador da escola e sua existência tem por objetivo garantir a normatização e a regulamentação das propostas político-pedagógicas das escolas, carregadas de intencionalidade e identidade.

A partir desse cenário, é possível perceber como as pesquisas apresentadas neste livro digital promovem uma análise dos desdobramentos da legislação educacional no cotidiano das práticas pedagógicas, como o olhar dos profissionais da educação e dos acadêmicos passa a analisar com mais profundidade esses desdobramentos. Os estudos transbordam os espaços da escola para todas as instâncias da gestão democrática, que não basta ser democrática representativa, precisa assumir-se como participativa, envolver a comunidade escolar e a sociedade em torno de um dos direitos mais caros: o direito à educação.

Assim, formula-se aqui um convite para ler "**Projeto Político-Pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais**", pois acredito que será possível estabelecer um diálogo com os sujeitos/pesquisadores, na busca do nosso compromisso profissional, da coerência que visa diminuir a distância entre o que se diz e que se faz. Afinal, existe participação sem compromisso, mas não existe compromisso sem participação, e esta é uma possibilidade que precisamos criar para tornar os projetos político-pedagógicos mais do que documentos legais exigidos pelas secretarias, coordenadorias e demais instituições educacionais. Tal documento precisa ter vida, precisa ter significado, e esta é a expectativa de todos aqueles que ousaram uma mirada mais atenta para a gestão da educação, que necessita desse mecanismo de participação para materializar-se no contexto das práticas escolares.

Rosane Carneiro Sarturi
Santa Maria, 2016

Apresentação

Caro leitor, esta obra foi produzida com a finalidade de contribuir com reflexões e definições acerca de concepções, importância e inter-relações do Projeto Político-Pedagógico com as políticas públicas e respectivos processos de gestão educacional e escolar. Com isso, parte-se do pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico constitui-se mecanismo de democratização da gestão das instituições educativas e, portanto, requer compromisso coletivo balizado por princípios de descentralização, autonomia e participação social.

Assim sendo, as discussões norteadoras desse livro estão voltadas para contribuir com a leitura e o estudo de professores, gestores, conselheiros de educação, entre outros profissionais da educação, acerca do processo de construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico e suas interlocuções com as políticas educacionais internacionais, nacionais, regionais e locais.

Cabe destacar que o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), que foi instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) para desenvolver a política de democratização da gestão educacional e o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil, vem fomentando produções e publicações científicas que estejam voltadas para contribuir com estudos e a [re]significação de concepções e práticas político-pedagógicas subjacentes aos processos educacionais desenvolvidos pelos profissionais da educação nas redes/sistemas e respectivas instituições escolares em interlocução com a Educação Superior.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nessa perspectiva, é gestora do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) no Estado do Rio Grande do Sul, e, para tanto, este programa e o respectivo curso de formação continuada constitui-se lócus de pesquisa de um projeto do Observatório de Educação (Obeduc), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), intitulado "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo de Estudos e

Pesquisas ELOS/CNPq em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/CNPq. Tais Grupos de Pesquisas, interatuantes no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolvem estudos que perpassam as políticas públicas e as práticas de gestão educacional e escolar.

Esse *e-book*, que conta com parte do arcabouço de produções do Pró-Conselho/UFSM e do projeto do Observatório de Educação/Capes já referidos, possui íntima interlocução com outros grupos de estudos e pesquisas, os quais apresentam um recorte de suas produções na perspectiva da problematização, da contextualização, da comparação de dados e realidades educacionais, da reflexão e da interlocução de estudos e pesquisas voltadas à temática Projeto Político-Pedagógico. Tais pesquisadores em nível de pós-graduação e graduação, bem como professores atuantes na educação básica e superior, inclusive em Conselho Municipal de Educação, aproximam seus estudos à trajetória e experiência acadêmica e profissional, sendo que alguns deles estão intimamente envolvidos em processos de gestão escolar e/ou universitária, em Conselhos de Educação, em órgãos e entidades educacionais, assim como na consecução do Pró-Conselho/UFSM.

O artigo intitulado **O processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Santa Maria – RS**, das autoras Marilene Gabriel Dalla Corte, Luciana Guilhermano da Silva e Gabriela Barichello Mello, objetiva refletir acerca dos limites e das possibilidades evidentes no processo de [re]construção dos projetos político-pedagógico (PPP) das Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de Santa Maria – RS, em interlocução com o Conselho Municipal de Educação (CME). A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com base na análise de documentos e na aplicação de roteiros semiestruturados com gestoras das escolas e uma assessora do CME. As autoras constataram que a parceria e a interdependência entre as escolas, a Secretaria de Município da Educação e o CME são fundamentais para sanar os limites e superar os desafios existentes no processo de [re]construção e consecução do PPP; este processo, se compartilhado, oportuniza aprendizagens significativas para os envolvidos. Para as autoras, é importante priorizar espaços para estudo e diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar, pois a consonância com a legislação nacional e municipal possibilita o processo de [re]construção do PPP consciente, responsável, coletivo, participativo e democrático nas instâncias macro e microeducacionais.

O texto de Diego Dartagnan da Silva Tormes e Lucila Guedes de Oliveira, **A epistemologia docente e as interlocuções na construção do Projeto Político-Pedagógico**, analisa as aproximações e distanciamentos entre o dizer e o fazer docente, bem como suas fragilidades epistemológicas na efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Nessa perspectiva, os autores problematizam acerca do que o professor pensa sobre conhecimento, sob o ponto de vista da vivência do PPP da escola. Constituiu-se uma pesquisa quanti-qualitativa, sendo que a a coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário e entrevista com docentes de diferentes áreas do conhecimento de uma escola pública da rede municipal de Farroupilha no Rio Grande do Sul, bem como membros da gestão da mesma escola. Os autores concluem que existem algumas inconsistências nos discursos dos docentes, bem como certas distâncias em relação à concepção de Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente. Assim, os resultados focalizam a necessidade da sintonia da consciência epistemológica do professor e a efetivação do PPP na comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico na contemporaneidade: processo de construção coletiva, produzido por Neusete Machado Rigo, refere-se à prática coletiva de uma escola de educação básica que se propõe a colocar em prática as intecionalidades educacionais que tem apontado em seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, a autora reflete sobre essa prática destacando a participação e o dissenso como elementos inerentes à coletividade no contexto escolar. A metodologia consiste na análise de conteúdo de entrevistas feitas com professores sobre a representação do PPP e na problematização do relato de uma prática coletiva desenvolvida pela escola para a construção dos seus princípios de convivência. A autora aproxima estudos pós-estruturalistas e vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial da UFSM. Como principais resultados constam: a importância dos sujeitos se envolverem em práticas coletivas para pensar seus problemas; a visão crítica necessária para compreendermos que os processos coletivos ocorrem envolvidos por relações de poder; o dissenso entre modos de pensamento que convivem no espaço escolar (e na sociedade); a impossibilidade de atingir os propósitos educativos tal como são vistos e ditos.

As autoras Rosane Carneiro Sarturi e Andrelisa Goulart de Mello, no texto **Reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: uma proposta que movimenta o Projeto Político-Pedagógico escolar?**, buscam identificar a repercussão do processo de reestrutu-

ração curricular do ensino médio politécnico no universo dos jovens santamarienses, considerando os possíveis movimentos que pode produzir o Projeto Político-Pedagógico. A metodologia utilizada é qualitativa, do tipo pesquisa participante, e os sujeitos da pesquisa foram discentes e docentes atuantes nas turmas de Ensino Médio, assim como a equipe diretiva de uma Escola Estadual de Santa Maria-RS, responsáveis pela organização e mediação do processo de reestruturação curricular. Segundo as autoras, a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico opera movimentos que produzem situações reflexivas sobre o Projeto Político-Pedagógico escolar e, também, distanciamentos entre o que se planeja/deseja e o que de fato se materializa no cotidiano educacional.

O artigo das autoras Graziela Escandiel de Lima, Lisandra Amorim Guerra Pithan e Nathiele Ferreira da Silva, com o título **Projeto político-pedagógico, gestão educacional e gestão escolar na ampliação da obrigatoriedade de escolarização**, apresenta uma reflexão acerca das tensões experienciadas na gestão escolar da Educação Infantil no tocante à oferta de turmas de berçário em um município do RS, tendo em vista a implementação da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. O estudo exploratório buscou caracterizar o atendimento de crianças de 0 a 2 anos no município, considerando a Lei n. 12.796/2013, no sentido de mapear a organização desse grupo de crianças nas escolas de Educação Infantil do município. No texto, encontram-se elementos que ampliam conhecimentos acerca do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 2 anos e que identificam como o município em estudo está configurando o trabalho pedagógico e os grupos de crianças de 0 a 2 anos nas escolas de Educação Infantil, com especial atenção à forma como uma escola municipal tem organizado o trabalho em termos de oferta de vagas, estrutura, distribuição dos grupos e organização espacial dos berçários. A partir dos dados analisados, as autoras inferem acerca da necessidade de [re]discutir a oferta de turmas/vagas em escolas públicas de Educação Infantil, em especial quanto ao berçário.

O artigo **A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: ações e reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico**, de autoria de Gabriela Cedalia Cardoso, Doris Pires Vargas Bolzan e Silvana Martins de Freitas Millani, tem por finalidade apresentar as considerações acerca do estudo sobre a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, propondo compreender como esta organização implica o desenvol-

vimento das ações de incentivo à leitura e à escrita neste ciclo. As autoras priorizam reconhecer as possíveis relações estabelecidas entre as orientações do Projeto Político-Pedagógico e a prática pedagógica desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria/RS, considerando os modos de gestão do trabalho pedagógico e sua repercussão nas ações de incentivo à leitura e à escrita. Tal pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa de cunho narrativo sociocultural, a partir da análise documental do PPP escolar e dos planos de estudos do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, bem como de entrevistas semiestruturadas com professoras do ciclo de alfabetização e a coordenadora pedagógica da escola. Por meio do estudo, as autoras evidenciaram que o PPP é um documento que apresenta os caminhos a serem trilhados rumo a uma educação de qualidade, servindo como orientação e apoio a todo trabalho desenvolvido na instituição. Sua elaboração deve contar com a participação de todos que compõem a comunidade escolar.

O texto produzido por Janice Amélia Silva Bento e Elisiane Machado Lunardi, intitulado **Indicadores de qualidade na Educação Infantil na dimensão do planejamento institucional: desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico**, tem por objetivo analisar os indicadores da qualidade na educação infantil, a partir das dimensões de planejamento institucional, proposto pelos Parâmetros de Qualidades de Educação Infantil do Ministério de Educação MEC (2009). Ancora-se no método qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental envolvendo duas escolas da rede privada de Santa Maria/RS. Considerando os preceitos dos parâmetros, as autoras apontam que a instituição deve ter um Projeto Político-Pedagógico conhecido por todos os sujeitos envolvidos, o qual requer ser elaborado e atualizado periodicamente com a participação dos professores, dos demais profissionais, dos pais e dos estudantes. Os indicadores de qualidade das escolas pesquisadas na dimensão do Projeto Político-Pedagógico foram: relação cuidar/educar; pedagogia da participação, desenvolvimento integral da criança, relação entre sujeito e objeto. Em relação às dimensões do planejamento, do acompanhamento e da avaliação, na dimensão do registro da prática educativa, constam os seguintes indicadores de qualidade: valorização do conhecimento da criança, projetos educativos e diferentes linguagens, respeito ao desenvolvimento integral, planejamento coletivo. Portanto, segundo as autoras, é possível concluir que o planejamento, o acompanhamento e a avaliação, juntamente com os registros da

prática educativa, são indicadores de ampla complexidade e indissociáveis no contexto escolar; eles estão interligados desde sua estrutura a partir dos documentos legais até a formulação e a execução do PPP da escola.

O texto de Graziela Franceschet Farias, Kássia Weber, Márcia Fernanda Heck e Pricila Rodrigues Flores, **Meio Ambiente, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Projeto Político-Pedagógico (PPP): mediações possíveis**, apresenta uma análise a partir das discussões de coordenadores e professores de uma Escola de Educação Básica de Santa Maria/RS, acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tema transversal – Meio Ambiente, e do Projeto Político-Pedagógico da referida escola. A partir do contato com a escola e dos dados coletados na aplicação dos questionários semiestruturados aos pesquisados, as autoras inferem que o tema transversal do meio ambiente é trabalhado no âmbito da escola através de um projeto interdisciplinar de educação ambiental que realiza atividades como mostras pedagógicas, palestras, debates e produção de materiais em sala de aula. No entanto, é evidente a falta de formação e a disponibilidade de tempo destes professores. Estes apresentaram-se como as principais dificuldades para articular teoria e prática do tema meio ambiente com as disciplinas curriculares e a elaboração de atividades que venham a contribuir para a preservação ambiental.

Andiara Dewes e Doris Pires Vargas Bolzan, autoras do texto **Aprendizagem docente no curso de Pedagogia: monitoria em disciplinas na graduação**, trazem reflexões e problematizações realizadas no contexto de monitorias ocorridas em disciplinas do curso de Pedagogia e de Educação Especial, licenciaturas plenas da Universidade Federal de Santa Maria, a partir de observações e vivências práticas em sala de aula. Objetivam explicitar as contribuições da experiência de aluno-monitor na formação inicial de professores, problematizando a monitoria como uma possibilidade de ampliação das experiências formativas potencializando as condições do sujeito desse processo na formação inicial para a docência, ao constituir-se a partir de uma atividade extracurricular. Esta experiência, de acordo com a autoras, foi possibilitada pelas atribuições do aluno-monitor constituídas de atividades teórico-práticas, entre as quais o auxílio ao professor em tarefas didáticas (preparação das aulas e trabalhos escolares) e o auxílio na prática durante as aulas, utilizando-se dos elementos normatizadores do projeto pedagógico do curso de Pedagogia. As autoras observaram que a escassa discussão acadêmica acerca da atividade

de monitoria em disciplinas na graduação, indica que esta é uma temática que carece de maior atenção, uma vez que é um espaço-tempo que pode trazer inúmeras contribuições ao processo formativo, inclusive qualificando-o e potencializando-o.

Projeto pedagógico escolar e seus movimentos de construção coletiva, dos autores Sueli Menezes Pereira e Joacir Marques da Costa, tem por objetivo compreender a relação entre as determinações legais instituídas pelo Estado e o instituinte compreendido como a posição política da escola frente a estas determinações, o que se reflete nas propostas dos projetos pedagógicos e nas práticas escolares. A escola compreende as relações entre Estado e educação, sendo isso refletido em seus projetos pedagógicos e nas condições de sua operacionalização. Segundo os autores, a escola assume novos discursos que se traduzem em projetos e propostas, reproduzindo discursos do instituído e evidenciando a necessidade de uma posição política frente aos interesses do mercado.

O artigo intitulado **Construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico: a escola fazendo o seu caminho**, de Samuel Robaert e Celso Ilgo Henz, apresenta uma reflexão acerca do Projeto Político-Pedagógico e a necessidade de haver consonância com os processos de democratização da escola. Assim, os autores trazem para reflexão a relevância do PPP como elemento que pode contribuir no aprofundamento da experiência democrática, considerando a escola como um dos espaços estruturadores sociais. A partir de um estudo bibliográfico, demonstram que os entendimentos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos contribuem com a reflexão acerca desta temática, em interface com as construções teórico-práticas do educador brasileiro Paulo Freire. Os autores fazem, também, um resgate teórico acerca da abordagem do tema pela legislação brasileira, amparados em pesquisadores como Veiga, Lima, Padilha, Vasconcellos e Caria e, também, sobre a democratização da escola e participação, com base em autores como Luck, Alarcão, Oliveira, Paro, entre outros. Destacam que, apesar dos percalços e das dificuldades encontradas pelos gestores na implementação dos princípios democráticos no cotidiano da escola, e da crise de sentido experimentada em relação a esta política pública da gestão escolar, a construção compartilhada do PPP é fundamental para a urgência do aprofundamento da experiência democrática na escola.

O Conselho Municipal de Educação no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico: um olhar em Sistemas Municipais de

Ensino da AMCENTRO/RS, produzido por Marilene Gabriel Dalla Corte, Andrelisa Goulart de Mello, Francine Mendonça da Silva, Marina Lara Silva dos Santos Teixeira e Gabriela Barichello Mello, refere-se aos Conselhos Municipais de Educação como órgãos colegiados que agem como mediadores na relação entre o governo e a sociedade. Objetiva analisar a participação dos Conselhos Municipais de Educação no processo de construção dos projetos políticos-pedagógicos de instituições escolares em municípios que possuem Sistema de Ensino na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, a partir da realização de um estudo multicasos, em que são utilizados dados oriundos de questionário *on-line* aplicado aos cursistas da 2ª e da 3ª edições do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul (Pró-Conselho/UFSM) e, também, das participações dos cursistas em fóruns no ambiente *Moodle* da 3ª edição do curso. Para as autoras, as políticas educacionais são essenciais para as orientações e a cultura organizacional das escolas, tendo por base o PPP como elemento indispensável e orientador do trabalho escolar; um documento imprescindível para a construção da identidade e da autonomia da escola e da sua comunidade.

Rosane Carneiro Sarturi, na produção intitulada **Compondo os cenários do cotidiano escolar: as políticas públicas subjacentes às práticas pedagógicas**, objetiva analisar a historicidade do processo das políticas públicas no que concerne à proposta de construção dos projetos político-pedagógicos no Estado do Rio Grande do Sul, que teve como cenário a Constituinte Escolar. O estudo insere-se no contexto político que envolve a história da educação brasileira e interferências do contexto mundial. Ganha relevância no momento atual, quando o Ministério da Educação chama a sociedade a participar da discussão da Base Nacional Comum para a Educação Básica, conclamando a todos para construir uma proposta conjunta para o país. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, pois, no recorte histórico realizado pela autora, que era docente na escola em estudo, foi a participação e a observação cotidiana no contexto escolar, com a proposição e o acompanhamento das atividades promovidas e a sistematização dos dados coletados que serviram de subsídios para concluir que um Projeto Político-Pedagógico necessita da participação da comunidade escolar e, consequentemente, do compromisso de todos com as propostas ela-

boradas para que possa cumprir com o seu objetivo de orientar as atividades escolares.

O texto de Débora Ortiz de Leão, intitulado **O currículo do Ensino Fundamental de nove anos e o Projeto Político-Pedagógico das escolas: desafios aos professores**, apresenta uma contextualização a respeito da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no contexto da expansão da escolaridade obrigatória. Também explicita as mudanças no currículo, especialmente no que diz respeito aos anos iniciais, compondo o ciclo de alfabetização. A autora, com a colaboração de um grupo de professores, busca explicitar o modo como compreendem as alterações necessárias nas escolas e as relacionam aos projetos político-pedagógicos. É perceptível que, inicialmente, os professores expressam um consenso de que algo deveria ser alterado nos PPPs das escolas e a preocupação com o que seria ensinado no primeiro ano do Ensino Fundamental, porém, não mencionam o currículo como aspecto fundamental no contexto dessa mudança. Segundo a autora, a ausência do enfoque curricular se deve à carência de teorias do currículo nos cursos de licenciatura e do pouco significado que lhe era atribuído no contexto da formação de professores anterior aos anos 2000, da mesma maneira que esse aspecto foi desconsiderado pelas políticas educacionais nesse período.

O artigo **Projeto Político-Pedagógico escolar da Educação Infantil na proposta curricular de Santa Catarina: primeiras aproximações**, de Simone Terezinha Feldhaus de Souza e Maria de Lourdes Pinto Almeida, objetiva analisar o discurso da Proposta Curricular Catarinense sobre Projeto Político-Pedagógico na área da Educação Infantil. Esta discussão foi elaborada a partir de pesquisa bibliográfica que proporcionou subsídios acerca das questões que norteiam o conceito e a articulação que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina traz sobre a Educação Infantil e o PPP. As autoras partem do pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico é um documento necessário para articular as atividades e os projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo, bem como toda a história da escola, planejamento, práticas pedagógicas e processos de avaliação e recuperação de aprendizagem. Compreendem que no momento da elaboração do PPP não basta somente a reflexão, uma vez que é importante o investimento por parte do grupo de profissionais e da comunidade escolar em processos de participação e atuação coletiva, independente da etapa da Educação Básica.

A autoria desse livro é coletiva, e, com base na concepção de gestão compartilhada e de democratização do conhecimento, expressa-se reconhecimento ao envolvimento e comprometimento dos pesquisadores que colaboraram e compartilharam suas produções nessa obra.

Marilene Gabriel Dalla Corte

O processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Santa Maria/RS

Marilene Gabriel Dalla Corte
Luciana Guilhermano da Silva
Gabriela Barichello Mello

Introdução

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento decorrente do processo de ação-reflexão-ação, no qual é necessária a participação conjunta de todos os segmentos da escola para a sua construção e consecução. Para tanto, a comunidade escolar precisa ter consciência da importância e da necessidade desse documento norteador das práticas pedagógicas e dos resultados educacionais a curto, médio e longo prazo.

O PPP está sempre em construção, justamente porque é decorrente de situações que envolvem o cotidiano escolar, ou seja, de processos educacionais vividos constantemente no contexto da escola e no seu entorno. Requer, portanto, ser planejado e executado de forma coletiva e, se realizado participativamente, oferece garantia da qualidade esperada no processo de ensino-aprendizagem (BUSSMANN, 2010).

Assim sendo, esta pesquisa está relacionada a estudos de um projeto do Observatório de Educação (Obeduc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), intitulado "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades", o qual é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Programa Fundo de Incentivo à Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (FIPE/PRPGP/UFSM) e o Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFSM) da Universidade Federal de Santa Maria, se inserem no bojo desse observatório em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR.

A problemática norteadora de pesquisa versa acerca de "quais são os limites, os desafios e as possibilidades evidentes no processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de Santa Maria – RS, tendo por base as interlocuções, orientações e normatizações do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria de Município da Educação?" O objetivo geral está voltado para "analisar o processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas da Rede Municipal de Santa Maria/RS, em seus limites, desafios e possibilidades no contexto da gestão educacional e escolar". Para tanto, nessa produção, busca-se promover uma reflexão teórico-prática acerca das concepções e políticas públicas envolvidas no processo de construção dos PPPs das escolas básicas dessa rede municipal; apresentar aspectos elementares da legislação educacional de Santa Maria/RS acerca das orientações pertinentes nesse processo; delinear e analisar limites, desafios e possibilidades relacionados ao processo de [re]construção dos PPPs das escolas municipais.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, no sentido de ação investigativa crítica e reflexiva, a qual contextualiza a realidade e os seus sujeitos sociais, apontando para a historicidade, fatores intervenientes, práticas e a totalidade do objeto de investigação. Ludke & André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que "[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". Desta forma, preocupa-se com aspectos da realidade que transcendem os dados quantitativos.

O lócus de pesquisa esteve relacionado a representatividade de cinco Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) – EMEI Vila Jardim, EMEI Darcy Vargas, EMEI Núcleo de Educação Infantil CAIC Luizinho de Grandi, EMEI Luizinho de Grandi, Centro de Educação Infantil Casa da Criança; e seis Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEFs) – EMEF Miguel Beltrame, EMEF João Hundertmark, EMEF Lourenço Dalla Corte, EMEF São Carlos, EMEF Castro Alves e EMEF Adelmo Simas Genro. Também participou o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS (CMESM).

Para a coleta de dados, realizaram-se a pesquisa bibliográfica e a análise documental da legislação macro e microeducacional a partir das orientações para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e, também, dos PPPs das escolas acima mencionadas. Lima (2004,

p. 112) afirma que a análise documental é "[...] um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade". Portanto, constitui-se aporte indispensável para analisarmos as realidades às quais voltamos o olhar, para dar conta dos objetivos da pesquisa.

Além da análise dos PPPs das escolas, foi realizada a construção de dados a partir da aplicação de roteiros semiestruturados com os gestores das EMEIs e EMEFs, bem como a assessora do CME. Para Triviños (2008) é necessária a interação dos materiais teóricos e empíricos, considerando que não se deve ficar restrito somente a análise de documentos. Os dados relacionados a esta pesquisa oportunizam a reflexão da importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola básica e os respectivos sistemas de ensino, considerando a análise das orientações das políticas públicas subjacentes à gestão educacional, em especial a legislação municipal, os aspectos epistemológicos relacionados à fundamentação e à construção desse plano norteador, bem como a consecução dos pressupostos e das prioridades da gestão escolar.

Pressupostos subjacentes ao Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico é o documento que reúne as ideias e decisões assumidas pela comunidade escolar, relacionadas às opções educativas e à organização da escola, sendo o instrumento que vai definir a identidade da escola e as finalidades educativas para o seu funcionamento. É decorrente de um planejamento dialógico, alicerçado no movimento de ação-reflexão-ação, com o intuito de estabelecer um trabalho colaborativo no espaço educacional (FILHO, 2012). Padilha (2003, p. 13) afirma que "[...] esse projeto caracteriza-se por ser ecopolítico-pedagógico: ética e estética, sustentabilidade e virtualidade – referências e princípios indispensáveis para a operacionalização e a concretização do mesmo". Dessa forma, o PPP constitui-se o principal documento da escola, ou seja, um marco de referência elaborado e definido pela e para a comunidade escolar.

A Resolução CNE/CEB n. 07/2010, a qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, normatiza no Art. 20:

> § 1º O Projeto Político-Pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2010a).

No Art. 34 da resolução, também consta que "[...] os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem" (BRASIL, 2010a). Portanto, é necessário que a escola defina e apresente com nitidez suas prioridades, metas e estratégias de ação, pois passará a criar uma identidade que será única, levando em consideração as especificidades, as necessidades e as concepções de sua comunidade.

No documento produzido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que objetiva analisar e divulgar a Resolução CNE/CEB n. 05/2009, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, consta:

> Proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010b, p. 13).

Sendo assim, as necessidades e mudanças desejadas pela comunidade escolar precisam ser registradas no PPP de forma democrática e participativa, sendo importante contemplar a leitura de mundo, traduzindo a incorporação da informalidade ao currículo, que expressa a realidade da escola e sua multiculturalidade (PADILHA, 2003).

Veiga (2010) compreende o Projeto Político-Pedagógico como a organização do trabalho pedagógico da escola. A autora busca como principal ideia o sentido etimológico para o significado do PPP em Gadotti (1994):

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (VEIGA, 2010, p. 12).

A origem dessa nomenclatura, para a autora, significa lançar para adiante, acredita que este mesmo serve para nos lançarmos para frente e buscar o possível dentro de cada escola. Segundo Veiga (2010), político e pedagógico são significativamente inseparáveis, pois formam um processo permanente de reflexão dos obstáculos da escola em busca de alternativas e, por outro lado, de propiciar uma vivência democrática, assim podendo exercer seu direito à cidadania.

Em sua vinda para o Brasil em 1996, Hernàndez ouve pela primeira vez o termo Projeto Político-Pedagógico em que, diferente da visão curricular espanhola do planejamento do "ser" e das "tarefas" da escola, aqui foram unidos os adjetivos político e pedagógico. Na Espanha, as escolas discutiam sobre conteúdos conceituais, já no Brasil se refletia sobre democracia, equidade e cidadania. Para o autor "[...] o principal sentido da noção de 'político' do projeto estava associado à participação democrática mediante a discussão de propostas e a votação sobre as normas para o funcionamento da escola" (HERNÀNDEZ, 2003, p. 10), mobilização importante para que a gestão democrática aconteça efetivamente no âmbito escolar.

Por sua intencionalidade, a construção do PPP estabelece os valores que orientam a ação educativa, as ideologias e a discussão do contexto local, nacional e internacional. Retrata as ideias e os desejos da comunidade escolar em relação à escola, permitindo escolhas coletivas para a melhor educação de todos. A partir do Projeto Político-Pedagógico, a escola pode tornar-se, para os profissionais do ensino, os estudantes e os pais e/ou responsáveis, o prolongamento do projeto de vida de todos.

Nessa perspectiva, Gadotti (2000, p. 3) salienta que os educadores precisam refletir "[...] para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Essas são as perguntas principais que um projeto pedagógico responde. Daí a sua dimensão essencialmente política". Não se constrói um projeto sem uma direção política, por isso todo projeto pedagógico da escola é também político. O PPP da escola é sempre um processo inconcluso em vista dos objetivos que permanecem no âmbito escolar, e isso leva a entender o significado do Projeto Político-Pedagógico, segundo Gonçalves e Abdulmassih (2001, p. 2):

> Planejar o desenvolvimento da escola é condição imprescindível para que as perspectivas que se têm sejam traçadas, visando intervenções responsáveis e conscientes em benefício da coletividade. Isso pressupõe que o projeto da escola possa atender as dimensões política e pedagógica que lhe são atribuídas. Política porque traduz pensamento e ação: exprime uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja. Tomar decisões, fazer escolhas e executar ações são todos atos políticos. Pedagógica porque nela está a possibilidade de tornar real a intenção da escola, subsidiando e orientado a ação educativa no cumprimento de seus propósitos que, sem dúvida, passam primeiramente pela formação do ser humano: participativo, compromissado, crítico e criativo.

No PPP se caracteriza o processo de mudança e de transformação necessárias no âmbito escolar, estabelecendo propostas para organizar, sis-

tematizar e significar as atividades desenvolvidas na e pela escola. Para tal processo acontecer, é necessária a participação da comunidade e a responsabilidade dos profissionais da educação na construção desse projeto, visto que a LDBEN n. 9.394/96 normatiza:

> Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
> Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O envolvimento na construção do PPP precisa constituir-se democrático, possibilitando a participação dos envolvidos na escola – estudantes, professores, pais e/ou responsáveis, funcionários, direção, entre outros –, uma vez que esse processo se dá em todos os momentos da vida escolar e precisa ser passível e flexível a mudanças.

A cooperação para a construção converge em transparência e tomada de decisões coletivas. Veiga (2010), nessa ótica, afirma que se torna necessária a participação crítica de todos os envolvidos, assim definindo o tipo de sociedade, cidadão e cidadã que desejam formar. Nesse processo de construção participativa com a comunidade escolar, Padilha (2003) salienta que os indivíduos confirmam seus saberes, dão sentido aos seus sonhos e utopias, reafirmam suas identidades e estabelecem novas relações de convivência, evidenciando que a ação humana no coletivo escolar pode ser transformadora na sociedade.

Alguns autores utilizam outras terminologias para se referirem a Projeto Político-Pedagógico. Nessa ótica, Libâneo (2004) considera que a terminologia "projeto pedagógico-curricular" representa uma concepção de educação; utiliza a pedagogia como uma reflexão acerca das práticas educativas, resultando desta a formulação de objetivos e meios formativos. Já a ação pedagógica se refere ao por que se faz, orientando o trabalho educativo para os fins sociais e políticos esperado pelos/as educadores/as. O au-

tor, ao se referir a projeto pedagógico-curricular, sinaliza que tal projeto define os objetivos, as diretrizes e as ações que serão desenvolvidas nas escolas. Também defende que este projeto está intimamente relacionado com a cultura organizacional de cada escola, levando em consideração o modo de pensar e agir dos segmentos da escola, dos seus valores e especificidades.

Filho (2012, p. 131) refere-se a "projeto educativo escolar", o qual constitui-se "[...] um documento dinâmico de caráter pedagógico que estabelece a identidade da escola (diz o que ela é), formula seus propósitos gerais (diz o que ela pretende) e descreve seu modelo de organização (diz como ela se organiza)". Sendo assim, traduz as intenções do âmbito escolar, suas prioridades e seus princípios, define suas ações e fixa as orientações e os meios de efetivá-las.

Independente da terminologia que se utilize para definir esse documento, todos conceituam o PPP como um mecanismo de democratização da gestão escolar que representa a trajetória, a identidade, as perspectivas, as pretensões e possíveis ações da escola para com a educação dos estudantes.

Cabe destacar que na Resolução CNE/CEB n. 04/2010 (BRASIL, 2010c), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, consta a terminologia Projeto Político-Pedagógico. Portanto, recomenda-se utilizar a nomenclatura que está normatizada pela legislação educacional atual.

Dados construídos no contexto teórico-prático da pesquisa

A escola precisa escrever a sua história, registrar de forma criativa elementos para pensar o futuro da comunidade escolar, visando o Projeto Político-Pedagógico, alicerçado em dados concretos da realidade e as experiências locais. Para tanto, o PPP ao receber todas as informações necessárias

> [...] contribui para a definição das políticas públicas educacionais e para a necessária continuidade administrativa. Metas e objetivos são definidos e avaliados para períodos que transcendem a duração dos mandatos dos cargos públicos, executivos ou legislativos. O projeto da escola pode ser pensado, para dois a dez anos a mais, dependendo da capacidade dos seus segmentos e de sua comunidade de resgatar as experiências instituídas, considerar as vivências do presente e pensar o futuro (PADILHA, 2003, p. 15).

A Resolução CMESM n. 29/2011 (SANTA MARIA, 2011), que estabelece normas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Re-

gimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, regulamenta no Art. 13 que "[...] os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos Escolares devem ter vigência mínima de três (3) anos, ressalvados os casos em que houver mudança na organização de ensino ou na legislação pertinente". Assim, o PPP, sendo um projeto de longo prazo que favorece a continuidade e a coerência da ação da escola, não pode submeter-se a profundas alterações anuais, pois sua duração dependerá da permanência em cada instituição das pessoas envolvidas nesse processo (FILHO, 2012).

Os elementos necessários para a construção do PPP, segundo Libâneo (2004), são: contextualização da escola, ou seja, aspectos sociais, econômicos, condições físicas e materiais da escola entre outros; concepção de educação e de práticas escolares; perfil dos estudantes, e os princípios norteadores da ação pedagógico-didática; diagnóstico da situação atual, a partir do levantamento de problemas e necessidades a atender; objetivos gerais; estrutura de organização e gestão dos aspectos administrativos, financeiros e organizacionais; fundamentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, culturais e sociais da proposta curricular; organização curricular com os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem; formação continuada para os/as professores/as; proposta de trabalho com pais e comunidade em geral; formas de avaliação do projeto.

Veiga (2010) sugere sete elementos básicos para a construção do PPP, sendo eles: as finalidades da escola: busca que a escola deve assumir como uma de suas principais tarefas, tendo de refletir sobre sua proposta educativa. A estrutura organizacional: administrativa e pedagógica; a administrativa garante a gestão de recursos humanos, financeiros e físicos, já a pedagógica, as interações políticas, de ensino-aprendizagem e de currículo. O currículo: acarreta a interação entre os segmentos de mesmo objetivo e a busca por um referencial teórico que os sustente. Tempo escolar: determina o calendário escolar, com o início e o fim do ano, dias letivos, férias, os horários, entre outros. Processo de decisão: distribuição do poder e da descentralização das decisões, com participação política de todos/as os/as envolvidos/as e a instalação de processos de escolha de dirigentes com representação de estudantes, pais e/ou responsáveis, professores/as, etc. Relações de trabalho: construção de novas formas de relação de trabalho, espaços abertos, diálogos, comunicação horizontal entre todos/as. Avaliação: acompanhar e avaliar atividades sobre como a escola se organiza para colocar em ação o Projeto Político-Pedagógico.

O roteiro de um Projeto Político-Pedagógico, conforme a Resolução CMESM n. 29/2011, (SANTA MARIA, 2011), precisa conter os seguintes elementos:

Quadro 1 – Elementos que devem constituir o corpo do Projeto Político-Pedagógico no Sistema Municipal de Santa Maria/RS.

ELEMENTOS QUE DEVEM CONSTITUIR O CORPO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Capa **Dados de identificação da escola** **Sumário**
1 Diagnóstico da escola
1.1 Contexto da escola 1.2 Caracterização da escola
2 Filosofia da escola
3 Prioridades, objetivos, metas e principais ações da escola
4 Organização da gestão da escola
4.1 Concepção de gestão escolar. 4.2 Organograma da escola. 4.2.1 Gestores/as: diretor/a, vice-diretor/a (geral e de turno), supervisor/a e/ou coordenador/a pedagógico/a, orientador/a educacional, coordenador/a da jornada ampliada. 4.2.2 Professores/as e educadores/as especiais. 4.2.3 Funcionários/as (servidores municipais e servidores terceirizados). 4.2.4 Alunos/as e pais. 4.2.5 Órgãos colegiados: conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, conselho de classe, outros.
5 Organização curricular
5.1 Concepção de currículo da escola 5.2 Composição curricular 5.2.1 Matriz curricular da escola 5.2.2 Definição dos planos de estudos 5.2.3 Concepção e organização do planejamento e da metodologia de ensino a ser adotada. 5.2.4 Concepções, critérios e formas de avaliação da escola.
6 Formação continuada na escola
7 Avaliação do PPP

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na Resolução CMESM n 29/2011.

Torna-se possível verificar que, por meio dos roteiros propostos pelos autores e pela resolução educacional local, coadunam-se elementos indispensáveis na composição do PPP da escola: a visão diagnóstica do contex-

to da escola; a definição de prioridades e metas; os pressupostos teóricos e legais sobre a proposta (filosofia e objetivos) e seus processos de gestão democrática; a organização curricular em seus aspectos conceituais e metodológicos; a avaliação. Todos os elementos elencam diferentes dimensões que conduzem e fundamentam a importante relação entre aspectos legais educacionais e aspectos teórico-práticos da escola.

Em síntese, a [re]construção do Projeto Político-Pedagógico precisa responder a três questões básicas:

> 1) O que somos ou temos? – Revela a identidade da instituição.
> 2) O que queremos? – Expressa os propósitos ou finalidades da instituição e que se concretizam posteriormente na revisão e readaptação dos objetivos curriculares das etapas da escola.
> 3) Como nos organizamos ou o que temos que fazer para controlar os acontecimentos em função do que desejamos? – Indica como devemos nos organizar para alcançar nossos objetivos (FILHO, 2012, p. 129).

O Projeto Político-Pedagógico, portanto, subsidia elementos indispensáveis para a elaboração do Regimento Escolar, e este normatizará as decisões e encaminhamentos dos segmentos escolares com relação às diferentes atribuições e competências administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

No trabalho de análise de documentos, identificaram-se, de maneira geral, os elementos que constituem o PPP das EMEIs, com base na Resolução CMESM n. 29/2011: *contexto das escolas* – estão inseridas em comunidades com situação socioeconômica, na sua maioria, de baixo poder aquisitivo, tendo também famílias de melhor situação econômica. *Filosofia das escolas* – alicerçadas no "cuidar e educar" as crianças são vistas como sujeitos críticos e autônomos, considerando a sua singularidade, o respeito e as diferenças individuais. *Prioridades das escolas* – interação social com o adulto, com as outras crianças e com o ambiente; respeito ao tempo de cada uma; a importância do brincar, visto que, na ludicidade, a criança aprende, imagina, cria, recria e elabora conceitos. *Objetivos das escolas* – desenvolver as diferentes linguagens (verbal, gráfica, plástica, corporal, entre outras); estabelecer vínculos afetivos e incentivar o respeito da criança frente às diversidades culturais e étnicas. *Concepção de gestão escolar* – gestão que possibilite a descentralização, a participação, a transparência, instituindo a democracia nos processos educacionais. *Concepção de currículo* – fundamentado no planejamento das atividades, tendo a finalidade de criar/adaptar situações que possibilitem a expressão das diferentes linguagens. *Formação continuada* – a rede municipal de ensino e as mantenedoras vêm contribuin-

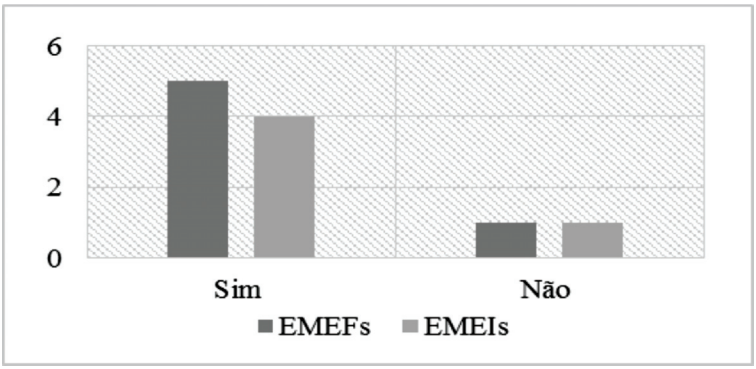
do para que os/as profissionais possam estar se aperfeiçoando periodicamente através de palestras, seminários e encontros entre educadores/as. *Concepção de avaliação* – ocorre através de relatórios de observações e é realizada mediante acompanhamento e registro diário do desenvolvimento da criança. *Avaliação institucional* – realizada através da discussão entre a comunidade nas reuniões pedagógicas e do acompanhamento dos trabalhos em sala de aula e da troca de experiências. *Referências bibliográficas* – embasadas na legislação municipal e nacional e em referenciais teóricos. No entanto, 60% das EMEIs não trouxeram todas as referências utilizadas no PPP.

Na análise dos PPPs das EMEFs, identificou-se que as instituições pesquisadas contemplam em seus projetos os principais elementos que constituem a Resolução CMESM n. 29/2011, sendo que todas têm nos aspectos supracitados, questões que se aproximam com relação aos preceitos educacionais a exemplo das discussões retratadas dos projetos das EMEIs, entretanto contextualizadas para aspectos subjacentes ao cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

Nos roteiros semiestruturados, utilizados para recolher informações junto aos sujeitos pesquisados (Gestoras das escolas e Assessora do Conselho Municipal de Educação), buscou-se reconhecer os encaminhamentos realizados, os limites, os desafios e as possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP das EMEIs e das EMEFs de Santa Maria – RS.

Assim sendo, ficou pontual na percepção dos pesquisados como está retratada a participação da comunidade quanto ao processo de [re]construção do PPP escolar.

Gráfico 1 – Participação da comunidade escolar – EMEIs e EMEFs Santa Maria/RS



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A efetiva participação da comunidade escolar mostrou-se como uma possibilidade necessária no processo de [re]construção do PPP, já que 80% das gestoras das EMEIs e 83,3% das EMEFs afirmaram que o processo foi participativo. Somente uma gestora da EMEI e uma da EMEF salientaram que houve dificuldades de os pais e/ou responsáveis compareceram na escola para participar desse processo.

Com a participação de todos na [re]construção do PPP, o âmbito escolar

> [...] poderá constituir-se uma escola democrática, onde as decisões são tomadas no coletivo, superando assim os grandes conflitos, eliminando relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação do trabalho, tornando-se monobloco que trabalha em uma única direção, saindo, portanto de relações autoritárias e verticais para relações horizontais e dialógicas. É, com certeza, a forma mais viável de se conduzir o processo educativo (GONÇALVES, ABDULMASSIH, 2001, p. 5).

Estando de acordo com Gonçalves e Abdulmassih (2001), Veiga (2010) salienta que o Projeto Político-Pedagógico é de suma importância, pois ele é um instrumento de luta que vai possibilitar uma forma de gestar democrática, contrapondo o controle hierárquico e a rotinização.

Quanto aos segmentos envolvidos nesse processo, todas EMEFs colocaram que tanto os pais e/ou responsáveis quanto professores/as, funcionários/as e estudantes contribuíram para esse processo de forma coletiva, e a Gestora da EMEF Miguel Beltrame, salientou ainda que os monitores do Programa Mais Educação também se envolveram nesse processo com os demais segmentos. Cabe indicar que 40% das gestoras das EMEIs destacaram a participação das crianças na construção do PPP escolar. Uma das gestoras pontuou "[...] que é organizado um projeto intitulado de 'Conversando com a Dire' realizado duas vezes ao ano com duas perguntas lúdicas a respeito de sugestões para a melhoria da escola" (Gestora do Centro de Educação Infantil Casa da Criança), o que corrobora a tese de que todos, incluindo os estudantes, têm de participar do processo de construção do PPP escolar.

O planejamento do Projeto Político-Pedagógico requer a participação de toda comunidade escolar, segundo Gadotti (2000). Para o autor:

> O planejamento se constitui num processo de formação social, política e pedagógica. Os problemas da escola são problemas comuns e as soluções devem surgir do coletivo, através do diagnóstico preciso, de objetivos a serem alcançados, da discussão, da tomada de decisão, da execução e da avaliação coletiva. O processo é tão ou mais importante do que o plano de ação e as propostas que resultam desse processo (GADOTTI, 2000, p. 1).

Assim sendo, para a definição de princípios, prioridades e ações administrativas e pedagógicas escolares no processo de [re]construção do PPP, 100% das EMEIs e 83,3% das EMEFs afirmaram que estudos, reuniões, encontros, entre outras atividades, foram utilizados como estratégias para definir os pressupostos, as prioridades e as metas da escola. Todas as gestoras das EMEFs afirmaram que o processo de [re]construção do PPP envolveu pesquisa e atualização de dados, bem como busca de novas informações do contexto escolar.

Quanto às principais dificuldades elencadas pelas pesquisadas junto ao processo de [re]construção do PPP escolar, verificou-se que as dificuldades são relevantes e que desencadeiam problemas no processo de elaboração do PPP, que se defende participativo e compartilhado. Então, por exemplo, as EMEIs sinalizaram dificuldade com a disponibilidade de horário para reunir os demais integrantes da comunidade escolar além dos professores, visto que 60% das gestoras elencam esta questão. Já nas EMEFs, a dificuldade em disponibilidade de horário para reunir pais e/ou responsáveis atingiu a marca de 100%, e, quanto aos docentes, o percentual corresponde a 66,67%. Portanto, compreende-se que o fator tempo é um indicativo de que os processos de gestão escolar precisam ser melhor articuladas no cotidiano do planejamento e consecução das ações institucionais.

Segundo Vasconcellos (2007), entende-se que, no espaço da escola, é necessário o trabalho coletivo sistemático, ou seja, um tempo para os segmentos refletirem sobre a tomada de decisões. Esse tempo pode ser contabilizado durante as reuniões. No entanto, quando as reuniões na escola não são muito frequentes, a comunicação e o planejamento, bem como a troca de experiências não acontecerão de maneira adequada e fluida, o que dificulta o trabalho coletivo e democrático.

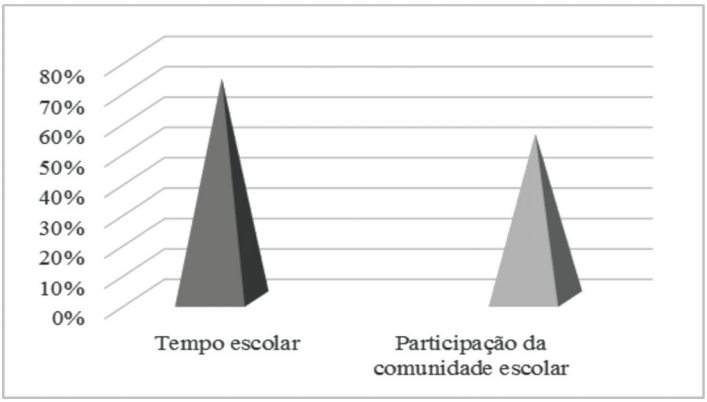
Uma gestora de EMEI destacou que, quando há a participação da comunidade escolar nas reuniões, muitos não opinam, ficando difícil de compreender as necessidades e possíveis dúvidas quanto ao PPP e ao trabalho da escola (Gestora da EMEI Darcy Vargas). Outra dificuldade voltou-se para a disponibilidade de tempo para escrever ou revisar o PPP a partir de orientações da SMED e/ou CME elencado por 60% das gestoras das EMEIs. Podem ser consideradas hipóteses para esta entre outras situações: a rotatividade dos professores; a falta de professores; a falta de interesse da comunidade escolar em propor novas ideias; postura pouco democrática de algumas equipes gestoras.

Ao encontro dessas situações e hipóteses, Padilha (2003, p. 14) cita alguns procedimentos para operacionalizar e qualificar a [re]construção do PPP: discutir com a comunidade escolar o significado das mudanças na proposta pedagógica; constituir uma comissão que organize e coordene, em sintonia com os outros colegiados escolares; criar espaços para que toda a comunidade escolar possa decidir sobre como será a elaboração do PPP em todas as suas dimensões; definir responsabilidades, cronogramas das ações e oferecer formação aos membros da comissão para melhor qualificá-los; ampliar a comunicação na escola sobre o resultado dos trabalhos e das atividades desenvolvidas durante a avaliação dialógica desse processo; analisar e interpretar os resultados, realizando a transposição do resultado desse trabalho para o PPP da escola, no qual se registra a visão de mundo da comunidade escolar; atualizar o direcionamento do olhar em relação a determinados enfoques e dimensões que se deseja pesquisar e aprofundar.

Na [re]construção do PPP, é imprescindível a participação da comunidade escolar, visto que cada pessoa poderá contribuir com sua experiência na organização da escola e nas decisões a respeito das opções educativas em um trabalho coletivo e sistemático. No entanto, os envolvidos nesse processo precisam de formação continuada, a qual é fundamental para que se estabeleçam relações entre os aspectos legais educacionais e os teóricos-práticos. Ao colocar em prática esses procedimentos, as dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre aspectos legais e normatizadores relacionados às políticas públicas, destacado por 40% das gestoras das EMEIs, e o aprofundamento de estudos, discussões e fundamentação do PPP com relação aos referenciais teóricos e legais, elencado por 20% das gestoras das EMEIs e 83,30% das gestoras das EMEFs, ampliam-se as possibilidades de qualificar o processo de [re]construção do PPP escolar.

No que se refere aos desafios sinalizados pelas pesquisadas, verificou-se:

Gráfico 2 – Desafios no processo de [re]construção do PPP – EMEIs e EMEFs Santa Maria/RS



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ficou pontual que o principal desafio sinalizado pelas escolas pesquisadas está relacionado ao tempo escolar: 80% EMEIs e 50% das EMEFs. No entanto, outros desafios foram pontuados pelas pesquisadas: a interação e a instrumentalização com/pelo CME e com/pela SMED no processo de [re]construção do PPP; conhecimento sobre aspectos legais e normatizadores relacionados às políticas públicas; postura flexível nas práticas político-pedagógicas; compreensão de que o PPP é um documento norteador das práticas educativas da escola.

Quanto ao desafio de priorizar uma postura flexível nas práticas político-pedagógicas, é importante ressaltar que o respeito nas relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar é primordial, reconhecendo que conflitos podem ocorrer, e que ali se construa cotidianamente e de maneira personalizada um espaço de troca de experiências e ideias, uma vez que "[...] nenhuma mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito" (PADILHA, 2003, p. 13). Tais relações/tensões/torções são de extrema importância, pois criam um espaço para problematização, diálogo e reflexão conjunta sobre a verdadeira função social da escola e dos profissionais que lá atuam a serviço do que e de quem.

O Projeto Político-Pedagógico promove um amplo movimento das pessoas na busca de aspectos fundamentais em sua sistematização, que favoreçam o alcance de uma clareza na identidade política e pedagógica da escola. Para Caria (2011, p. 117),

> As concepções teóricas e filosóficas da comunidade escolar podem ser reveladas a partir do diálogo em torno de questões como: quais concepções teóricas nossa prática escolar revela ter em relação à infância, aprendizagem, avaliação, gestão, família, currículo etc.? Desejamos impregnar a nossa prática de quais concepções e referencias teóricos? É importante observar que a identidade política e pedagógica da escola não se dá pela simples adesão a determinadas concepções teóricas retiradas de documentos referenciais publicados pelo MEC ou ainda de livros específicos. A escola alcança traços identitários mais nítidos quando se põe a problematizar a sua prática e a investigar quais as verdadeiras concepções que estão impregnadas no corpo escolar durante as práticas pedagógicas, administrativas e políticas.

Nesse processo, um dos grandes desafios dos docentes corresponde a formar as novas gerações a serem capazes de construir sua autonomia crítica e cidadã ao longo da vida, sendo que, nessa perspectiva, a escola se torna um espaço de cultura viva que privilegia seus membros a se constituírem atores sociais do processo educativo, e é isso que qualifica a construção coletiva e compartilhada de um Projeto Político-Pedagógico. Porém, "[...] o fazer tem sempre conseqüências políticas que precisam ser encaradas pelo coletivo da escola e manejadas eficientemente, a fim de atender as necessidades que a realidade apresenta e alcançar o desenvolvimento institucional" (GONÇALVES; ABDULMASSIH, 2001, p. 3). Essa postura política de adentrar o processo coletivo, de tomar decisões, de fazer escolhas e de se [co]responsabilizar pela execução de ações que o PPP escolar contempla, requer consciência social de todos e todas. Porém, somente consciência não basta em um contexto institucionalizado. É preciso também construir e conquistar, paulatinamente, rotinas de gestão escolar que deem sustentabilidade para a efetivação democrático-participativa do planejamento escolar, para a consecução das ações educativas pensadas coletivamente e para a realização de processos avaliativos emancipatórios.

Tendo em vista que ficou pontual pelos sujeitos pesquisados que o processo de [re]construção dos projetos político-pedagógicos oportunizaram contribuições no âmbito escolar, também cabe ressaltar que 90,90% das gestoras compreendem que é necessária a compreensão das políticas públicas vigentes para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, assim como a importância do planejamento participativo voltado para vivências democráticas na escola.

Outras contribuições da [re]construção do PPP para qualificar os processos de gestão da escola foram sinalizadas por 81,81% das gestoras das escolas pesquisadas: novos conhecimentos acerca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; novas práticas político-pedagógicas na escola; a

integração escola e comunidade; a melhorias na cultura organizacional da escola. Posturas resultantes do trabalho coletivo e colaborativo da equipe gestora e do restante da comunidade escolar que se propôs dialógica, plural e democrática no contexto escolar. Para comprovar tais indicativos, também foram assinaladas as questões relacionadas à melhoria na gestão da sala de aula e à descentralização do poder por 72,72% das EMEIs e EMEFs.

Para a Gestora da EMEF Lourenço Dalla Corte, uma contribuição no processo de [re]construção do PPP diz respeito à possibilidade de "[...] refletir sobre novas práticas pedagógicas e que aluno queremos e precisamos construir de acordo com a nossa realidade socioeconômica". Mesmo que a [re]construção do PPP não se constitua inteiramente participativo, ele colabora para uma maior participação da comunidade escolar, assim como fomenta o estudo e a reflexão acerca de aspectos subjacentes à gestão das práticas educativas e da cultura organizacional da escola, desde que a comunidade escolar seja mobilizada para tal processo. Pelas ações do coletivo, é importante que no PPP se faça a previsão daquilo que se deseja transformar, tanto nas concepções teóricas quanto práticas, voltando-se para as metas da escola, no sentido de desenvolver expectativas para um futuro próximo e poder produzir projetos inter-relacionados. Dessa maneira, no planejamento institucional precisa constar a realização de encontros regulares entre o Conselho Municipal de Educação e os colegiados escolares, visto que entre atribuições que lhe são conferidas está o papel não só de fiscalizadora e deliberativa, mas também formativa.

Tendo em vista que encontros entre escolas, Secretaria de Município da Educação e Conselho Municipal de Educação precisam ser previstos periodicamente, verificou-se que 66,6% das EMEFs e 70% das EMEIs afirmaram que houve informações e orientações por parte da SMED e do CME.

Para a gestora da EMEF Lourenço Dalla Corte, quanto à atuação da Secretaria de Município da Educação, "[...] encontramos com os superiores onde foram tratados temas como organização curricular, práticas pedagógicas a partir de concepções teóricas e roteiro para o projeto político-pedagógico". A gestora da EMEI Vila Jardim salientou que "[...] durante as reuniões a SMED repassou as normatizações da Resolução CMESM n. 30/2011 que define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS".

Com relação à participação e à atuação do Conselho Municipal de Educação, também ficou pontual para 83,3% das EMEFs e 60% das EMEIs que houve assessoramento e acompanhamento desse processo. A gestora

da EMEF Lourenço Dalla Corte colocou que foi discutido em reunião e por meio de assessoramento do CME "[...] o roteiro para a construção do Projeto Político-Pedagógico, orientação e instrumentalização de leis, pareceres e resoluções através da Resolução CMESM n. 29 de dezembro de 2011". A gestora da EMEI Luizinho de Grandi afirmou que o CME ressaltava a "[...] coerência com o contexto em que a escola está inserida. Além de conhecimento sobre as normativas e as leis vigentes no período de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico". A mesma gestora destacou:

> A relação escola e Conselho de Educação aconteceu através de encontros para leitura e debate quanto aos aspectos teóricos e legais usados no Projeto Político-Pedagógico. Além disso, o horário para os encontros era agendado previamente em prol de um atendimento organizado para sanar as dúvidas da gestão das escolas.

Segundo as EMEFs pesquisadas, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria teve como papel fundamental passar as orientações de como construir o Projeto Político-Pedagógico: "O Conselho Municipal de Educação revisou e nos chamou para rever os pontos em que precisavam de ajustes" (gestora da EMEF João Hundertmark). O Conselho de Educação orientou como "[...] refazer o PPP observando a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais de forma participativa, ou seja, com a participação de todos os segmentos da escola" (gestora da EMEF São Carlos).

As gestoras das EMEIs reiteraram que as informações relevantes estiveram voltadas para a importância de seguir as orientações da Resolução CMESM n. 29/2011, para a organização do calendário escolar quanto aos dias letivos e do regimento escolar, sendo imprescindível que houvesse coerência com a realidade das comunidades escolares.

Visto que o Conselho Municipal de Educação orientava e assessorava tanto as EMEIs como as EMEFs, verificou-se que tal órgão colegiado passou a sentir-se desafiado na [re]construção dos PPPs, uma vez que precisou

> [...] contribuir para a organização teórica, metodológica, filosófica e curricular das escolas da Rede Municipal de Santa Maria, tendo em vista que as dificuldades relevantes nesse processo estavam voltadas para o entendimento das equipes gestoras acerca do processo de implementação das políticas públicas educacionais (Assessora do CME).

E, segundo a assessora do CME, "[...] a demora das escolas em entregar o documento final comprometeu o andamento das atividades, difi-

cultando o retorno dos PPPs para as comunidades escolares, visto que era necessário atender 22 EMEIs e 53 EMEFs durante o ano".

O PPP delimita os referenciais teóricos que são utilizados nas opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, sendo único para cada escola, já que cada escola se encontra em um contexto diversificado, com visões distintas sobre a concepção de ser humano e sociedade. Por isso, é de extrema importância que o conhecimento teórico e legal acerca da área da Educação Infantil e do Ensino Fundamental subsidie e instrumentalize a construção desse documento. Daí a importância do CME se constituir parceiro nesse processo, assessorando e orientando acerca dos aspectos legais para que o documento seja elaborado de acordo com as políticas públicas vigentes e pertinentes.

As principais dificuldades evidenciadas no processo de [re]construção dos PPPs, segundo a assessora do CME, foram: comprometimento de algumas escolas quanto aos prazos de entrega; escassez quanto aos recursos humanos do CME para o pronto atendimento às escolas; recursos tecnológicos falhos (problemas com *e-mails*, falta de *internet*, computadores defasados, perdas de documentos digitais, entre outros); flexibilidade da gestão escolar; adaptação do Projeto Político-Pedagógico antigo e pouco conhecimento acerca da legislação educacional nacional e municipal por parte de alguns gestores. A assessora destacou contribuições ao processo de [re]construção do PPP nas Escolas Municipais de Santa Maria, entre elas, que está acontecendo aproximação, parceria e maior diálogo entre escolas, Secretaria de Município da Educação e o Conselho Municipal de Educação, oportunizando aprendizagem para todas as partes. Também destacou que as escolas passaram a compreender melhor qual o papel de um Conselho de Educação junto aos processos de gestão educacional em um município que possui Sistema Municipal de Ensino.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais de Santa Maria, na perspectiva analisada, torna-se uma realidade construída em seus limites e possibilidades. Um ambiente vivido "[...] a partir da reflexão indagadora do conhecimento que é gerado na prática. O PPP não se transforma, assim, em um documento: é uma parte da vida da escola e uma proposta 'real' para continuar melhorando e aprendendo" (HERNÁNDEZ, 2003, p. 11), ou seja, lugar de se realizar mudanças educativas que vão ampliar de maneira simultânea a aprendizagem das crianças, dos estudantes e da comunidade escolar.

Algumas considerações finais

Os resultados desta pesquisa conduzem a ampliar conhecimentos referentes ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, bem como analisar seus limites, seus desafios e suas possibilidades. Propiciam uma reflexão sobre a importância do PPP para a escola e os encaminhamentos para a sua [re]construção, considerando os aspectos epistemológicos, as políticas públicas e de gestão educacional/escolar em um município que possui Sistema de Ensino e, portanto, requer um Conselho de Educação atuante.

Sendo assim, descortina-se a importância e a necessidade das escolas de Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação investirem em qualificar as estratégias de [re]articulação dos tempos e espaços que possibilitem a ampliação e o fortalecimento do diálogo e da participação dos docentes e demais integrantes da comunidade, na perspectiva de construção consciente, democrática, coletiva e compartilhada do Projeto Político-Pedagógico escolar.

As horas-atividades que envolvem pesquisas, reuniões e planejamento conjunto, foram apontadas como um desafio tanto para as EMEIs como para as EMEFs de Santa Maria/RS, o que requer que tal situação também seja [re]pensada, e que tal decisão venha a integrar o texto do plano de carreira dos profissionais da educação que precisa ser revisado e atualizado em Santa Maria/RS.

Nesse sentido, a SMED e o CME poderão contribuir para fortalecer os processos de gestão educacional, no que diz respeito ao apoio e à proposição de normativas e/ou [re]definição e revisão de legislação vigente para contribuir para a [re]articulação e fundamentação legal de tais aspectos. Tais iniciativas poderão repercutir na melhoria e fluência das práticas político-pedagógicas escolares, na compreensão das políticas públicas vigentes para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e, sobretudo, no diálogo e integração entre escola e comunidade.

Como possibilidade para o processo de [re]construção do PPP, destaca-se o esforço das escolas na melhoria da gestão e da cultura organizacional, sendo evidente uma mudança na gestão da sala de aula e no planejamento participativo. Para isso, reitera-se imprescindível o conhecimento sobre aspectos legais e normatizadores relativos às políticas públicas para a Educação Básica por meio do investimento tanto da mantenedora, do Conselho de Educação, quanto das escolas na realização mais frequente de reu-

niões e encontros para estudar e definir com a comunidade escolar os pressupostos, as prioridades, as metas e as ações da escolas, em atendimento às políticas públicas educacionais vigentes.

O Conselho Municipal de Educação de Santa Maria relatou que um grande limitador no processo de [re]construção do PPP foi a morosidade do retorno das escolas, o que converge com a fala das gestoras quanto à dificuldade acerca do tempo para reunir-se; destacou também o entendimento das gestoras acerca da legislação educacional.

As escolas pesquisadas apontam como contribuições para esse processo melhorias na gestão e na cultura organizacional, bem como maior integração e participação no planejamento a partir da compreensão e inter-relação das políticas públicas subjacentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. É de grande importância que o contexto escolar esteja fundamentado, com orientações claras e coesas para a elaboração compartilhada do PPP da escola. Para isso, é necessário constante diálogo e parceria entre escola, Conselho de Educação e Secretaria Municipal de Educação, entendidos como pilares para a construção e consecução do PPP que, em potencial, constitui-se um mecanismo de democratização no contexto da rede/sistema de ensino.

Referências

BRASIL. LDBEN. Lei n. 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** 2010c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CARIA, A. de S. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 7)

FILHO, J. C. dos S. F. Projeto Educativo Escolar: conceito, fundamentação teórica e níveis de concreção. In: FILHO, J. C. dos S. F. (Org.). **Projeto Educativo Escolar.** Petrópolis: Vozes, 2012, p. 125-155.

GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. SEEMG. **PROCAD** – Projeto de Capacitação de Dirigentes, Fase Escola Sagarana, Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/moduloI/pdf/22%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/08 a 02/09/94.

GONÇALVES, G. S. de Q.; ABDULMASSIH, M. B. F. O projeto político: algumas considerações. **Revista profissão docente** (online), Uberaba, v. 1, n. 1, fev. 2001. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos-e-textos/ppp-algumas-consideracoes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

HERNÁNDEZ, F. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Revista Pátio**, Ano VII, n. 25, p. 8-11, fev./abr. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. C. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

PADILHA, P. R. Caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio,** Ano VII, n. 25, p. 12-15, fev./abr. 2003.

SANTA MARIA. Resolução CMESM n. 29/2011. **Normas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.** Santa Maria: Conselho Municipal de Educação, 2011a.

SANTA MARIA. CMESM n. 30. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.** 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS. C. D. S. **Coordenação do trabalho pedagógico.** Do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010.

Epistemologia docente e as interlocuções na construção do Projeto Político-Pedagógico

Diego Dartagnan da Silva Tormes
Lucila Guedes de Oliveira

Introdução

O presente estudo objetiva investigar as aproximações e os distanciamentos entre o dizer e o fazer docente, na efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola municipal na cidade de Farroupilha no estado do Rio Grande do Sul. Tal pesquisa surge da necessidade de perceber, ou pelo menos, analisar como e se os professores que constroem o PPP realmente compreendem e têm domínio sobre as concepções de conhecimento, concepções epistemológicas que sustentam as ideias presentes no PPP.

A escola em questão desenvolveu, durante o ano de 2014 o início de 2015, uma série de atividades com vistas à construção de um novo Projeto Político-Pedagógico. Nesse contexto, muita formação ocorreu, em especial durante as reuniões pedagógicas e, depois delas, com textos selecionados para leitura em casa. Disso resultaram muitos debates que aconteceram mensalmente, os quais deixaram evidentes aproximações e distanciamentos entre o dizer e a prática docente.

A escola que se define com perspectivas de cidadania visa à mudança de pensamento de todas as pessoas que fazem parte do processo educativo. No caso da construção do Projeto Político-Pedagógico, a reflexão crítica sobre a gestão democrática e a cultura da participação, traz à tona a vivência da coletividade. Por isso, é importante ter a clareza de que o projeto da escola pode ser concebido como "[...] ação consciente e organizada, porque é planejado tendo em vista o futuro. Projetar-se é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro. O futuro não é dado, não é algo pronto" (VEIGA; FONSECA, 2003, p. 57).

A visão que desenvolvemos nesse estudo é que o Projeto Político-Pedagógico é abordado como prática social/política e deve acontecer a partir do diálogo entre as dimensões da formação docente e a leitura das necessi-

dades reais da escola em conformidade com as demandas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Gandin (2000) ressalta a importância da reflexão pedagógica em si mesma, mudando a cultura escolar, permitindo a entrada e a permanência dos sujeitos na escola. Para isso é necessário que a escola seja orientada pelo planejamento e por possíveis formas de operacionalizá-lo no coletivo. Nesse ponto, o autor aproxima-se das ideias de Veiga et. al. (2005), propondo o conceito de participação como elemento que acontece num processo de ampliação e autonomia social e política, legitimando a forma como o docente produz conhecimento científico na escola. Essas ideias remetem à capacidade da escola entender que o estudante pode tornar-se protagonista, cuja atuação configura-se como uma *ideia-força*. Porque ela "[...] indica um dos caminhos mais promissores para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e da democracia" (MARTINS, 2005, p. 67).

A escola precisa abrir canais de participação, alterando o cenário escolar para atender a formação dos educandos com suas peculiaridades, seu currículo e a avaliação das ações desenvolvidas. Diante desse contexto, apresenta-se o problema com a intenção de investigar: O que o professor pensa sobre conhecimento, sob o ponto de vista da vivência do PPP da escola? Tal questão aponta a dimensão epistemológica e dos pressupostos didático-metodológicos, muitas vezes fragilizados na formação docente, bem como o rigor da mediação em relação às práticas escolares. Dessa maneira, percebe-se uma crise que se instaura na escola, exatamente quando o documento é concluído e há a exigência da sua aplicação, processos que colocam em xeque as práticas da gestão escolar, da docência e de como está acontecendo a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, justifica-se a relevância dada ao tema escolhido, pois ao verificar a concepção dos professores acerca de epistemologia, ficou evidente que os envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico não se constituem pela participação coletiva na elaboração e nas decisões tomadas na escola. Nesse sentido, foi um aspecto importante para detectar o ponto de vista de cada sujeito diante da realidade.

Os dados resultantes do estudo realizado mostram que o Projeto Político-Pedagógico, construído numa perspectiva democrática e participativa, cria um campo de ação da educação escolar e do comprometimento de todos os envolvidos, principalmente se o foco for a emancipação humana, seja do docente ou do discente. Outro ponto que demanda estudo é a questão: Como tornar a escola participativa, se a concepção de atuação da gestão é gerencialista? Na definição de papeis na escola, a gestão denominada

gerencialista privilegia a demanda de resultados, fragilizando a emancipação da instituição. Vale lembrar que as práticas participativas e democráticas são construídas gradativamente e se referem ao

> [...] processo em que as pessoas realmente participam porque a elas são entregues não só decisões especificas, mas os próprios rumos que se deva imprimir à escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora – e realmente o é – de um todo que vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão e à medida que resultados práticos são alcançados em determinados rumo (GANDIN, 2000, p. 83).

Nessa direção, os textos a seguir se organizam para estabelecer horizontes que permitem pensar a situação institucional e intelectual que os docentes da referida escola vivem, para que o processo de transformação aconteça sem perder de vista a epistemologia docente e as práticas democrático-participativas.

Dimensões entre dizer e o fazer

A escola municipal em questão está situada em um bairro residencial tipicamente de classe média e abriga 30 professores e aproximadamente 300 alunos distribuídos entre Educação Infantil e 9º ano do Ensino Fundamental. Todos os professores têm graduação completa, alguns com especialização e mestrado, e outros com mais de uma graduação.

Ao iniciar o processo de análise das falas dos docentes, a preocupação fica direcionada para questões epistemológicas e a relação desse profissional com o PPP, relacionadas às diferentes concepções de produzir conhecimento, compreendendo as aproximações e os distanciamentos entre a fala e suas práticas entrelaçadas com o PPP. Para analisar as aproximações e os distanciamentos entre o dizer e o fazer docente, bem como suas fragilidades epistemológicas na efetivação do PPP, aplicou-se um questionário com questões fechadas e uma questão aberta. Para isso, usamos os conceitos de Barros e Lehfeld (2014, p. 75) que, ao tratar de projetos de pesquisa, afirmam que "[...] as questões abertas são aquelas em que há uma liberdade de manifestação do entrevistado. Já as questões fechadas são aquelas em que as opções de resposta veem previamente estabelecidas". Do total de 30 professores da escola, selecionou-se uma amostragem de 10 docentes distribuídos entre professores, supervisão, coordenação e direção, os quais responderam a oito questões simples, sendo sete fechadas com res-

postas entre "sim" e "não" e uma pergunta aberta para livre reposta. Pensou-se que essa quantidade de respostas são significativas para o presente estudo uma vez que representam um terço dos profissionais que atuam na escola, além da distribuição contemplar atores da gestão e da docência.

A primeira questão perguntava se o professor estava disposto ou não a responder tais questões. Nesse caso, duas respostas foram negativas e as demais foram positivas. Considerando que houve a negativa, esses questionários não serão analisados para a maioria das análises qualitativas e quantitativas que se fará. A propósito disso, as análises das respostas far-se-ão através dos conceitos de Creswell (2010, p. 207) ao afirmar que a pesquisa qualitativa não leva em conta outros elementos como inferências, concepções históricas e filosóficas, e os métodos quantitativos dedicam-se mais à análise do dado concreto em si, sua quantidade e o que isso pode significar.

Desse modo, a matéria-prima desta análise foi obtida da seguinte forma: a) No primeiro momento, foram selecionados os fundamentos teóricos que sustentam o estudo. b) Na sequência, foi realizada entrevista com uma amostra dentro dos 33 professores, envolvendo 3 atuantes na gestão e 7 na docência, com tempo de magistério entre 5 e 20 anos, e de diferentes áreas do conhecimento da mesma escola. c) O processo de análise é feito através do material selecionado, com foco qualitativo e quantitativo com atenção às falas dos docentes. Apontam-se as contradições acerca da concepção epistemológica para a efetiva vivência do PPP bem como o deslocamento de alguns docentes em relação ao PPP.

Epistemologia docente e a sintonia com o Projeto Político-Pedagógico

O que é epistemologia? Esse conceito ainda causa certo estranhamento aos docentes. Entretanto, é importante sublinhar que as escolhas curriculares por vezes não abrem espaço para discutir as origens das coisas. Desse modo, a epistemologia relaciona o sujeito (aquele que conhece, investiga e cria) e o objeto (é o elemento que está no mundo que será estudado, que faz parte do mundo concreto e abstrato) na produção do conhecimento, muitas vezes de um modo artificial e desconexo na escola. A epistemologia subjaz ao modo como o professor faz a mediação na sala de aula, ou seja, como planeja a sua aula.

O termo refere-se "[...] à disciplina filosófica que estuda, primeiro: o conhecimento em geral e, segundo, o conhecimento científico em particu-

lar" (PAVIANI, 2008, p. 11). O autor acrescenta ainda que "[...] epistemologia compõem-se de *episteme* e *logos* em grego, ou *scientia* e *ratio*, em latim, que dão origem aos termos ciência ou conhecimento e razão ou teoria, teoria do conhecimento ou da ciência" (PAVIANI, 2008, p. 11).

Portanto, considerando os conceitos abordados aqui de PPP e de epistemologia, tentaremos analisar a relação do professor da escola em questão com o papel do Projeto Político-Pedagógico na constituição e organização do ensino e que se efetiva a partir do olhar científico do professor, adotado para problematizar conflitos de aprendizagens que acontecem cotidianamente.

Sem desconsiderar os demais segmentos necessários à participação no processo educacional para a vivência do Projeto Político-Pedagógico, o foco desse estudo recai para o diálogo entre a legitimidade do PPP, a concepção de educação do professor e da gestão da escola na construção do documento. Dessa forma, à medida que cresce a complexidade dos problemas que envolvem a escola, aumenta-se a esfera dos conhecimentos necessários diante de certas contradições que em alguns momentos manifestam-se na linguagem, elemento constitutivo dos sujeitos. Nesse cenário, os pesquisadores, como docentes atuantes da educação básica, vivem diretamente as tensões geradas no movimento de mudança do cotidiano escolar configuradas na interação com os educadores com o PPP que deve, agora, ser posto em prática.

Há, entretanto, em certos momentos, nos discursos dos docentes, a empiria expressa nos termos como: dar aula, transmitir conhecimento ou passar o conteúdo. Esses dados traduzem o modo de conceber aprendizagem dos docentes e, muitas vezes, conferem um impedimento para que as ciências possam produzir conhecimento ou potencializar inteligências. Toda a prática e todo o discurso do professor estão relacionados às formas de ensinar e aprender traduzidas no pensar e nas ações historicamente cultivados. Sabe-se que os modos como os sujeitos expressam seus valores, suas vivências, suas crenças e seus sentimentos configura a subjetividade para apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. Essa visão implica teorias e performances pedagógicas coerentes à sua natureza e possível de atender aos interesses pessoais do docente. Não se pode esquecer que a concepção de educação implicará o modo de conceber a construção do conhecimento. Os ritos escolares, como planejamento e avaliações muitas vezes têm um valor funcional no processo de ensino.

Nesse panorama, o empirismo e o apriorismo são formas predominantes de conduzir aulas. Conscientemente ou não, do professor são, portanto, a leitura no/do interior de seus universos referenciais culturalmente construídos. Mas isso se mantém mesmo depois da construção participativa do PPP? Isso implica também a visão de progresso, já que a promessa da escola é a transformação por meio da participação coletiva, uma vez que escolheu em seu PPP uma abordagem de ensino progressista baseado em Paulo Freire, Vigotsky e outros teóricos progressistas. Então o poder, simbolicamente presente nas regras e ordenamentos, cria relações de conflitos que se imbricam em diferentes sujeitos orientado por ideologias e relações de poder, cujo desgaste pedagógico em lidar com questões diárias algumas vezes deixa de responder aos interesses educacionais, criando crises e fragmentação do conhecimento na cultura escolar. Segundo Veiga e Fonseca (2003, p. 12), o PPP explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, as formas de implementação e de avaliação da escola. Nesse sentido a compreensão crítica da realidade, analisada e problematizada na construção de proposição, visa alternativas de modelos pedagógicos que apontam o estudante como centro do ensino. Dessa forma, lembramos que a compreensão conceitual do sentido real do Projeto Político-Pedagógico, confere que a

> [...] práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque ela se concretiza por meio da prática que a consubstancia (VEIGA; FONSECA, 2003, p. 57).

Por esse viés, a escola compromete-se com o conhecimento, muitas vezes ignorado, desviado por práticas que visam resultados imediatos. A própria concepção de educação se torna vazia, quando a ideia é arquitetar/construir conhecimento, mas as respostas ao questionário deixam dúvida sobre isso.

Superando antigos modelos, vive-se no tempo regido pela interdisciplinaridade, o currículo constrói uma visão de criação que "[...] implica teorias e condutas pedagógicas coerentes com a natureza da ciência e capazes de atender aos interesses e às necessidades do indivíduo, do cidadão e da sociedade" (PAVIANI, 2008 p. 113).

Os sinais de um tempo regido pelas incertezas e pela democratização do saber exigem a participação coletiva arquitetada pelos fundamentos e

pela teoria que justificam a prática, visando o planejamento consciente do futuro. À luz dessa perspectiva, as escolhas curriculares precisam consolidar o caráter emancipatório (ADORNO, 2000) da educação, ressaltando, tanto o protagonismo quanto o processo de aprendizagem do estudante e do papel do professor como agente de mudança. Em outras palavras, uma escola que privilegia a capacidade do sujeito olhar para a própria cultura, superando discursos dominantes que a globalização impõe, promove o PPP que foi elaborado por ela mesmo. E, nesse processo, o professo assume um papel de destaque como mediador da gestão da sala de aula.

O professor, a realidade e o planejamento de ações

O professor é, de fato, uma peça importante para o acesso do conhecimento escolar, como mostram diversas pesquisas no campo científico. No entanto, tais pesquisas ainda não adentram certos espaços escolares, deixando de aprofundar e analisar as opções didáticas para promover práticas que superem modelos tradicionais de ensino. Diante disso, cabe ressaltar que o planejamento de ações interfere diretamente no desempenho do professor, na aprendizagem dos estudantes e no cotidiano da escola. Nesse sentido, o planejamento desde há muito tempo é mencionado como elemento primordial para a participação no processo educativo. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já apontava a importância da organização e do planejamento de ações para promover o ensino voltado para a prática social.

O movimento regido pela expectativa de estudiosos almejava uma educação voltada para à população das escola públicas e tornou-se marco inaugural para a renovação educacional do país em resposta ao sistema escolar desorganizado e elitizado daquele tempo. Assim, a defesa de uma escola pública gratuita e de qualidade propunha um plano geral que interferisse na realidade em que está inserida, porque a educação deveria ser concebida como a reinvenção da escola num movimento dialético e estético com o mundo que a cerca.

É pertinente lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais de meio século depois, já mencionava, em seu artigo 13, que os professores são responsáveis por participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996). O Projeto Político-Pedagógico surge após a Constituição

de 1988, dentro do princípio constitucional da gestão democrática (BRASIL, 1988), como uma possibilidade de autonomia às escolas para construir a própria identidade. Orientado pela LDB, o PPP intensifica a elaboração e a participação da construção de projetos que consideram o contexto e as peculiaridades de cada instituição.

Cabe mencionar ainda que, desde 2006, o município de Farroupilha instituiu seu Sistema Municipal de Ensino (SME), o que tornou o Conselho Municipal de Educação (CME) órgão normativo desse SME. O CME de Farroupilha, em 2012, emitiu normas para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Essas normas eram diretrizes curriculares e operacionais para essas etapas da educação básica. A Resolução CME n. 03/2012 que fixa diretrizes curriculares municipais para o ensino fundamental, vai mencionar o seguinte:

> Artigo 16. § 1º A proposta pedagógica da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e do sistema municipal de ensino (FARROUPILHA, 2012).

Percebe-se que as normativas do SME de Farroupilha também mencionam os princípios da autonomia na construção do PPP bem como o fato de o PPP traduzir as concepções educativas da escola e da comunidade. A não democratização faz com que a escola perca a capacidade de participação dos sujeitos da comunidade escolar. Além disso, a falta de participação dos professores e da comunidade no processo de avaliação do Projeto Político-Pedagógico dificulta o alcance de uma gestão que tem como elemento constitutivo a participação, e, portanto, democrática

Sendo essa a função legal nacional do professor, e considerando as regras próprias do lócus de pesquisa selecionado, como a escola em questão atuou no sentido de construir o PPP, de forma coletiva e participativa? Como essas questões se operacionalizam no cotidiano escolar?

Os textos a seguir apresentam o contexto da pesquisa e a coleta dos dados e trazem à tona o problema desse estudo, bem como os seus resultados.

Inter-relações epistemológicas

Ao iniciar o processo de análise das falas dos docentes, a preocupação fica direcionada para questões epistemológicas, relacionadas às diferentes concepções de produzir conhecimento, bem como suas percepções

acerca da construção do PPP. Para isso, analisaram-se as questões de um questionário entregue previamente, sendo que essas questões distribuíram-se em questões fechadas e uma aberta.

A fim de melhor visualização, juntamos as respostas das questões abertas na tabela para percebermos mais claramente a quantidade das respostas. Atente-se que a seguinte tabela diz respeito somente aos oito docentes que responderam estar dispostos a participar da pesquisa.

Quadro 1 – Respostas ao questionário.

Perguntas	**Sim**	**Não**	**Sem resposta**
1) Você está disposto a responder tais questões?	8	2	Zero
2) Você Conhece o Projeto Político-Pedagógico de sua escola?	6	2	2
3) Você participou da construção desse PPP?	7	1	2
4) Durante a construção do PPP houve leituras teóricas, debate e orientações técnicas?	6	2	2
5) Você considera que essas orientações foram esclarecedoras quanto ao conceito e à função do PPP?	6	2	2
6) Você saberia dizer qual o embasamento epistemológico contido em seu planejamento?	5	3	2
7) Você acredita que o embasamento epistemológico da escola dialoga com a realidade da comunidade e de suas aulas?	6	1	2

Fonte: elaborado pelos autores a partir das respostas dos professores ao questionário da pesquisa.

O que se percebe a partir do quadro acima é que a maioria dos docentes respondeu ter participado da construção do PPP, bem como considera que as orientações técnicas e teóricas recebidas deram conta de orientar a escola para o que significa o PPP e a entender as questões epistemológicas que subjazem a esse processo.

Contudo, quando questionados se saberiam dizer qual o embasamento epistemológico contido em seu planejamento, a quantidade de respostas positivas sofre uma alteração, quando, do total de sete respostas, três disseram que não sabem identificar essa epistemologia. Além disso, quando perguntada se acreditava que o embasamento epistemológico da escola dialogava com a realidade da comunidade e de suas aulas, a maioria respondeu que sim, que acreditava que havia esse diálogo. Ora, como sabem dizer que há esse diálogo, se o número de professores que respondeu não saber identificar qual a epistemologia de sua aula é três vezes maior do que aqueles que afirmaram existir o diálogo entre a epistemologia da escola e as suas aulas.

Parece que aí reside uma inconsistência entre o dizer docente e a prática. Tal inconsistência merece maior detalhamento, incluindo até mesmo mais questões aos professores, mas tal tarefa não se encontra no objetivo dessa pesquisa. Vale refletir acerca da resistência e da concepção dos professores para articularem teoria e prática, ou seja, a práxis nas práticas pedagógicas. Ao contrário, sabe-se que o ensino racionalista fomenta a técnica, potencializando a herança cultural que impregna as instituições de ensino, fragmentando os conhecimentos bem como sua forma de concebê-los. Nesse sentido, se o processo de construção do PPP configurou a participação dos docentes, aumentariam as possibilidades de resgatar a ação intencional de planejar as potencialidades do coletivo em consonância com os princípios intrínsecos a ele, como por exemplo, o planejamento, a aplicação e sua avaliação. No entanto, os dados apresentados põem em destaque o caráter restrito e inconsistente dos docentes, cujas expectativas atendem a preocupação em preservar as próprias certezas epistemológicas.

A partir do exposto, vale questionar não somente como ler as falas, mas também os silêncios dos sujeitos pesquisados: Qual o motivo da negativa em responder? Convidá-lo a responder o questionário pode trazer reflexões críticas e implicações sobre o ato de ensinar e aprender? Além disso, no movimento do pensamento dos entrevistados encontram-se certas constantes que apontam as direções para o que se pretende construir nessa pesquisa: O que o professor pensa sobre conhecimento, sob o ponto de vista da vivência do PPP da escola? Nessa perspectiva, a última questão, de número 8, joga com as concepções dos docentes a partir da seguinte pergunta: O que você entende por epistemologia?

Todos os oito questionários entregues apresentaram respostas, sendo que um deles afirmou não saber dizer o que é epistemologia e outro informou que: "Apesar dos estudos feitos, ainda não tenho certeza". A carência reflexiva do professor, no que tange a sua própria visão de conhecimento, tem como consequência a reprodução de posturas empiristas ou aprioristas. É notável que cada entrevistado(a) professa tais epistemologias, na tentativa de conceituar o termo, cuja aproximação com o senso comum focaliza a prática. Uma leitura mais pontual nas falas sobre o que pensam os entrevistados acerca do conceito de epistemologia nos coloca mais uma vez em reflexão.

> Docente A – [...] acredito ser uma teoria do conhecimento, dos saberes científico.
> Docente B – [...] Saber do saber.

> Docente C – [...] o estudo científico que trata do conhecimento, do contexto em questão, levado em consideração o que cada contexto traz consigo (conhecimento, culturas ou religião).
> Docente D – [...] é a origem do conhecimento. A teoria do conhecimento que embasa uma prática.
> Docente E – [...] o estudo científico, a ciência ou teoria nos quais estão embasados as informações, conhecimentos e informações que levo aos alunos, todos os dias, em minhas aulas e na minha prática pedagógica.
> Docente F – [...] o estudo científico que embasa nossas ações.

É possível perceber claramente a repetição do termo conhecimento para conceituar epistemologia, mas a atenção se volta à fala do docente C ao mencionar que "[...]o que cada contexto traz consigo (conhecimento, culturas ou religião)". Ele foge das respostas dos outros colegas e instaura a complexidade do fenômeno pedagógico e científico. A questão não é simples. O conceito de epistemologia só pode ser explicitado a partir da filosofia. Para isso nos referimos ao conceito já abordado neste texto por Paviani (2008). Em vista disso, é válido reforçar que a consciência epistemológica do professor Becker (1993) pode ser um fator definidor para reconhecer um objeto de estudo presente na sua realidade.

A fala do docente C referindo epistemologia como "o que cada contexto traz consigo" amplia uma percepção de conhecimento que dialoga com a abordagem progressista adotada pela escola em seu PPP. A escola optou por uma abordagem progressista que, segundo o PPP,

> [...] considera o educador como um sujeito que também está em processo de tal forma que estabelece uma relação horizontal com os alunos e com as famílias, buscando questionar a cultura dominante articulando esse questionamento aos referenciais curriculares de cada área do conhecimento (PPP, 2015, p. 12).

Vale lembrar que a maioria das respostas dadas repetiu o conceito clássico de epistemologia, mas somente duas respostas (C e F) buscaram articular essa resposta com o que diz o PPP ao mencionar a prática docente e o contexto em que estão inseridos. O mesmo PPP afirma ainda que a concepção dessa escola é que "[...] o aluno influi no meio e é por ele influenciado, e seu desenvolvimento intelectual e emocional se dá por meio de compartilhamento de ideias, responsabilidades, saberes e sentires" (PPP, 2015, p. 12).

Em consequência do novo PPP, a escola sofre influência das práticas sociais e das relações históricas desenvolvidas por seus sujeitos, uma vez que sua origem está na construção coletiva que só será efetivada a partir da mobilização direta do fazer e do dizer pedagógico de forma coerente, cabendo à escola a tarefa de se constituir como um espaço de participação.

Considerações finais

A forma de conceber o mundo projeta a dimensão humana, mostra como o mundo, mediado pelo conhecimento, possui particularidades e pode desencadear o processo educacional. O tema que reveste esse estudo serve de horizonte de compreensão e permite mapear aspectos da realidade da escola em questão. É preciso descobrir no detalhe o todo nas partes, tendo em vista a capacidade de reordenar as experiências humanas, bem como limites e possibilidades de investigar os rastros da própria cultura que a escola produz. É urgente prestar atenção naquilo que se esconde ou o que se mostra.

Por isso, após a revisão dos conceitos de PPP e de epistemologia aqui usados bem como após analisar as respostas das entrevistas dos docentes, percebemos que, apesar do longo processo de debate e estudos teóricos realizados pela escola em questão, os docentes ainda apresentam inconsistências na concepção do PPP bem como da epistemologia presente nesse documento e, ainda, da epistemologia de sua prática docente. Tais dados sinalizam para clarificar questões e para propor alternativas de soluções possíveis, focalizando a necessidade da sintonia da consciência epistemológica do professor e a efetivação do PPP na comunidade escolar.

Disso decorre que de nada adianta afirmar que a consciência epistemológica do docente e a interlocução com o Projeto Político-Pedagógico exprimem intenções, se não houver um trabalho com resultados que exigem modos de pensar e agir coerentes que atingem a estrutura lógica do ensino na escola e da relação entre conhecimento e realidade.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

AZEVEDO, F.; PEIXOTO, A. et al. **Manifesto dos Pioneiros.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.>. Acesso: 07 dez. 2015.

BARROS, A. de J. P. de.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa:** Propostas Metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRESWELL. J. W. **Projeto de Pesquisa** – Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BECKER, F. Epistemologia e ação docente. **Em Aberto**, Brasília, n. 12, abr./jun., 1993, p. 77-95. Disponível em: <http://docplayer.com.br/331812-Espaco-aberto-manifestacoes-rapidas-entrevistas-propostas-experiencias-traducoes-etc-fernando-becker-introducao.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CINQUENTENÁRIO, Escola de Ensino Fundamental. Projeto Político Pedagógico (PPP), Farroupilha, 2014

FARROUPILHA. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Cinquentenário, Farroupilha, 2014.

FARROUPILHA. Resolução nº 03, de 03 de abril de 2012, do Conselho Municipal de Educação que fixa Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. Farroupilha, 2012. Disponível em: <http://www.farroupilha.rs.gov.br/arquivos/conselho_educacao/2012/cme_resolucao_2012_03.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GANDIN, D. **Escola e transformação social.** Porto Alegre: Vozes, 1993.

GANDIN, D. **Escola e transformação Social.** Porto Alegre: Vozes, 2000.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: O Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Orgs.). **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 2005.

PAVIANI, J. **Cultura, humanismo e globalização**. Caxias do Sul. EDUCS, 2004.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade:** Conceitos e distinções. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

PAVIANI, J. **Epistemologia Prática:** Ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

VEIGA, I. P. A. et al. (Orgs.). **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2003.

O Projeto Político-Pedagógico na contemporaneidade: processo de construção coletiva

Neusete Machado Rigo

Introdução

As discussões acerca da necessidade de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento orientador da ação educativa escolar têm sido frequentes nos processos de formação de professores. Isto porque, desde que as instituições escolares conquistaram a autonomia de planejamento reivindicada com a abertura democrática do país, nos anos oitenta, ocorreu um progressivo abandono da racionalidade técnica, que subordinava a pedagogia e a ação docente ao controle burocrático e à decisão de especialistas.

A referida autonomia, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e estimulada pelas políticas nacionais de formação de professores, coloca as escolas diante da possibilidade de mudanças curriculares para buscar uma identidade singular, articulada às aspirações da comunidade em que se insere.

Nessa perspectiva, os desafios que a legislação, as políticas públicas e a sociedade contemporânea impõem à escola, na definição de sua proposta pedagógica, vão além da mera reconstrução curricular para situar-se no âmbito das decisões coletivas, que necessitam ser assumidas acerca do papel institucional, num projeto político, que hoje se coloca frente a mudanças emergentes na condição pós-moderna[1].

---

[1] A expressão "condição pós-moderna", apresentada por Lyotard (1993), designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. A condição pós-moderna fundamenta-se na incredulidade dos metarrelatos, ou seja, nos grandes discursos produzidos no século XIX que explicavam a condição histórica do homem ocidental, nos seus aspectos econômicos, sociais e culturais. Estes metarrelatos tinham como ponto de partida o ideal libertário da Revolução Francesa e como fundamento os princípios da razão iluminista. Assim, na "condição pós-moderna", descartados os metarrelatos legitimadores do bom, do justo e do verdadeiro, que orientaram o pensamento da humanidade durante muito tempo, flui uma realidade antitotalitária, múltipla e de-

A escola contemporânea, ao mesmo tempo em que vive a herança do pensamento moderno, aquele que lhe concedeu fundamentos e, segundo os quais a pedagogia se estruturou, se vê, hoje, atravessada por questões sociais e culturais, que, como flechas, atingem as certezas consolidadas que sempre sustentaram os seus princípios epistemológicos, filosóficos e políticos. Isso a desestabiliza, pois se colocam em xeque muitas coisas dadas como certas e, na ânsia de retomar a ordem que se desfaz, sem que se possa contê-la, a escola procura, sob diversas formas, saídas desse paradoxo (ou crise, como alguns se referem) em que se encontra. Aí surgem estratégias que se relacionam tanto às práticas pedagógicas de sala de aula quanto à re/construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Assim, apresento nesse texto uma pesquisa realizada numa escola de Educação Básica, a qual nos possibilita refletir sobre o PPP numa perspectiva contemporânea. A discussão que desenvolvo parte da seguinte questão: Como o PPP pode ser espaço para o dissenso, afastando-se da ideia de planificação e da totalização do pensamento acerca da tarefa educativa da escola? Para isso, discuto duas questões que envolvem essa temática: a primeira refere-se à representação que os professores possuem sobre o PPP; e a segunda trata de uma reflexão sobre o recorte de uma prática desenvolvida pela escola para colocar seu PPP em funcionamento. Para o primeiro momento investigativo, utilizo-me de entrevistas realizadas com sete professores, escolhidos aleatoriamente, para fazer uma análise sobre seus enunciados acerca do PPP, dos quais elejo três categorias conceituais para refletir a partir delas; e, no segundo momento, ao mesmo tempo em que relato uma prática realizada pela escola, que objetiva colocar em ação alguns dos princípios político-pedagógicos que ela tem estabelecido em seu PPP, também faço uma reflexão que busca aporte teórico em estudos que se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista.

Com a finalidade de situar o campo empírico dessa pesquisa, esclareço que se trata de uma escola pública de Educação Básica, localizada num município de médio porte da região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que possui em torno de 70 professores e, aproximadamente, mil alunos, matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

---

mocraticamente fragmentada, e com ela emerge uma grande questão, que é a de saber como construir formas para viver em um outro paradigma, que não o da modernidade.

Seus resultados demonstram que, apesar de o conjunto de professores expressarem suas concepções de PPP identificadas com uma visão moderna de PPP, ou seja, como uma *planificação* da prática pedagógica que intenciona obter controle e eficiência em torno de um pensamento único, há, nesse espaço escolar, possibilidades para a criação de movimentos que possam colocar em funcionamento outras perspectivas para o PPP, que levem em consideração a participação e o dissenso. Com isso, pode-se dizer que o tecido que compõe o espaço escolar é composto por uma trama em que se entrelaçam, ao mesmo tempo, pensamentos de uma racionalidade moderna que deseja colocar ordem em tudo e pensamentos dispostos a provocar rupturas, por estarem mais identificados com a contingência da contemporaneidade.

Uma visão moderna de Projeto Político-Pedagógico

Temos discutido longamente, na história da escola, a sua estreita relação com a Modernidade. Ela, que foi pensada e estruturada como uma instituição capaz de executar efetivamente o projeto moderno, mantém hoje características resultantes desse pensamento fundante, mas, ao mesmo tempo, vive as contingências de um tempo que parece dissolver tudo o que é sólido, prevalecendo a provisoriedade e a fluidez. Isso tem intensificado a necessidade de as escolas se organizarem em torno dessa questão, a fim de 'amenizar as dificuldades' que enfrentam para dar conta da sua tarefa social de ensinar e educar.

Para desenvolver o propósito desse texto, inicialmente, quero retomar o papel atribuído à escola quando o projeto social que rompia com o pensamento medieval, instaurava outro pensamento que demitia o sagrado, para elevar o homem a ocupar o lugar do personagem principal. Para isso, era necessário um novo sujeito social. A ele caberia definir os seus próprios rumos e os da humanidade, por meio da sua condição racional que lhe concedia consciência e o tornava responsável e capaz de pensar por si próprio. Essa condição daria ao homem a possibilidade da busca pela verdade e também a responsabilidade pela criação do mundo.

O pensamento de Platão e Aristóteles faz parte dos fundamentos que organizaram a educação moderna e que, de uma forma ou outra, mantém resquícios na escola contemporânea. Platão, pela introdução da sua metafísica da divisão do mundo em duas perspectivas antagônicas: o mundo inteligível (das essências) e o mundo sensível (da vida material), confere à educação a tarefa de conduzir o homem para a busca daquilo que é verdadeiro,

ou seja, as essências. Aristóteles, embora apresente divergências ao pensamento de Platão quanto à existência do ser, não o recusa, pois segundo seu pensamento, o ser não é essência, mas substância (SCHÖPKE, 2004). Daí que as substâncias diferem e podem ser categorizadas segundo funções e lugares na natureza.

Considerando esses pensamentos que fizeram perspectivas na filosofia e, inevitavelmente, foram incorporados à educação, embora tão rapidamente faça referências, é que identifico algumas das representações dos professores entrevistados[2] nessa pesquisa, a respeito do Projeto Político-Pedagógico, as quais são objeto de discussão nessa primeira parte desse texto:

> A gente tem que ter um projeto para seguir numa escola, temos que ter uma linha de pensamento. Todos nós, como profissionais dentro da sala de aula, temos que pensar um pensamento só, e este é o projeto que a gente segue. Uma linha de ação [...] que nos dá muita segurança, [...]. Acho válido, porque temos muita segurança (P1).
> O PPP é tudo aquilo que a escola se propõe a fazer, seja o trabalho da direção, seja dos professores, não é? [...] Seria uma linha de ação da escola! Eu acho que isto aqui que falta porque se a escola não tiver isso, nós vamos despencar (P2).
> É o norte que o professor tem para em cima disso poder trabalhar, eu tenho um começo para fazer ações dentro da sala de aula. Sem isso é quase inviável, porque senão cada um chega lá e dá o que acha que lhe convém. É um começo, um princípio. O PPP está sempre em construção [...] requer avaliação, retomada para chegarmos ao final do ano letivo e dizer: o resultado foi esse (P3).
> O PPP vem de encontro a uma linha que a escola tem que ter. Sempre [...] que toda a escola desenvolve um trabalho, não tem porque não ter um trabalho de qualidade. Então, o PPP pra mim é o eixo de todo este desenvolvimento, porque não adianta eu ter uma forma de trabalhar isolada do que outro professor vai trabalhar, e o PPP faz com que todos tenham uma mesma linha de trabalho, de desenvolvimento, uma metodologia pra ter uma continuidade (P4).
> Se ela (a escola) não tem um projeto ela fica perdida. Sem o PPP, o trabalho fica individualizado. O professor fica sozinho e faz como acha. Com o PPP a escola não se perde, ela tem mais clareza (P5).
> Eu percebo que quando uma escola atua numa situação do *laissez-faire* é uma situação muito complicada [...] o próprio educando sai prejudicado, mal preparado [...] porque ele não vê perspectivas quando não há uma linha de ação [...] (P6).
> O projeto da escola são as ações, o planejamento, são as ações conjuntas (P7).

[2] Para identificar os/as professores/as entrevistados/as, utilizo como referência: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

A representação funciona como "um sistema de significação" (SILVA, 2001, p. 35). Assim, percebe-se que o significado (conceito, ideia) construído pelos professores a respeito do PPP (signo) se destaca com algumas ideias, tais como: "O PPP é um pensamento só"; "nos dá muita segurança"; "temos que seguir uma linha de ação"; "(O PPP) são as ações, o planejamento"; "o PPP nos dá clareza"; "é ação conjunta"; "com o PPP podemos chegar ao final do ano e perceber: 'o resultado foi esse'". A partir delas analiso, então, três categorias que estão presentes nesses enunciados: o PPP como um pensamento único; a certeza e a segurança para a condução da prática pedagógica; e a objetividade das ações para atingir resultados.

Acreditar que "temos que seguir uma linha de ação" na escola e que o "PPP é um pensamento só" (P1), revela uma intenção de homogeneização do trabalho da escola, como se todos tivessem que pensar e agir de modo igual. É uma crença que retoma o pensamento platônico de que existe uma verdade a ser desejada e conquistada e, para isso, a razão organizada num plano (PPP) a viabilizaria. Sendo assim, dada uma essência, a tarefa de cada um é procurar atingi-la.

Esse pensamento totalizante quer congregar a todos em busca de um ideal pedagógico extremamente pretensioso e, por "encarnarem tamanha vontade de verdade, fazem de certezas o fundamento de sua impotência" (UBERTI, 2013, p. 1.235), porque, por mais que se busque atingir esse idealismo, ele jamais será alcançado. Nesse sentido, é que, muitas vezes, o que se produz a partir desse pensamento pretensioso e inatingível é a desilusão de professores sobre sua finalidade pedagógica. Assim, resulta num niilismo pedagógico (SILVA, 2014), ou seja, uma ilusão que foi fundada numa crença de que a intervenção pedagógica pudesse se efetivar mediante o estabelecimento de um propósito que unificasse a ação de todos os professores, porém, esta é impossível.

A segunda categoria, presente nos enunciados dos professores é a ideia de certeza como condição para conferir segurança à ação pedagógica, como disse uma das professoras entrevistadas: o PPP é "uma linha [...] que nos dá muita segurança, [...] Acho válido, porque temos muita segurança" (P1). A esperança de viver a certeza está contida nas promessas da modernidade, no entanto "eis o que distingue a nossa época: a incerteza em que nos encontramos quanto à possibilidade de pensar os nossos objetivos. O mal-estar dos docentes provém, em parte, daí: eles já não sabem qual é a finalidade da sua atividade" (LYOTARD, 1993, p. 50).

Percebo que a escola vive esse embate, pois ela busca a certeza para superar as ameaças e tensões que o mundo contemporâneo produz à ação educativa, e que parece lhe retirar suas finalidades que, até então, pareciam tão seguras, caso contrário "[...] se a escola não tiver isso, nós vamos despencar" (P2). Como fruto do cientificismo, a certeza é uma das características da escola moderna que impede aos professores a ousadia de pensar outra escola, porque seus movimentos acabam sendo condicionados a um modelo de escola e de ensino já dado, mas que lhes parece seguro. O medo e a incerteza impedem que certezas "sagradas" sejam tocadas (ARROYO, 2001), e, assim, a escola segue reproduzindo o mesmo.

De certa forma, a ideia de certeza que se encontra representada nos depoimentos dos professores se entrelaça com as noções de verdade e de ordem que podem ser identificadas com o pensamento platônico e o aristotélico. A primeira, por associar a verdade a uma essência, a um modelo de escola ou de educação com que o PPP estaria comprometido, definido como "uma linha de ação da escola" (P2); a segunda, pela necessidade de organização das coisas, seja por objetivos ou estratégias pedagógicas para que se alcance um estado harmônico e transparente, sem conflitos ou desordens, como disse a professora: "[...] no momento que tu tem alguma coisa bem organizada, bem planejada [...] que toda a escola desenvolve um trabalho, não tem porque não ter um trabalho de qualidade" (P4).

A terceira categoria, que identifico como a objetivação das ações, compreende a espera de um resultado eficiente e quantificável da ação pedagógica que seria desenvolvido pelo PPP. Está relacionada com a noção de determinismo que a ciência e a razão técnico-instrumental da modernidade imprimiram nos modos de pensar das pessoas e, por isso, só reconhecem como verdadeiro aquilo que pode ser observável, mensurável e comprovável, ou seja, o que vale é a materialidade e os resultados obtidos. Como disse o professor: "[...] para chegarmos ao final do ano letivo e dizer: o resultado foi esse" (P3). Essa ideia caracteriza o PPP como um plano que contêm objetivos e metas a serem alcançados; a ser operacionalizado por meio da prática pedagógica dos professores.

Como plano, ao focar nos resultados, não está considerando a ideia de processo no currículo escolar. Ignora também que se trate de um projeto, como algo que possa ser pensado como uma intenção, sem, necessariamente, predeterminar resultados. Projeto vem do latim *projectu* e significa "lançar para frente". Ele possibilita que a escola projete sua prática para

colocar-se em movimento para vivenciá-lo, seja nas práticas de sala de aula, seja nas atividades gerais que integram o currículo da escola.

Ainda, considerando o PPP como um plano, do qual se esperam resultados predeterminados, não se pode ignorar que esta concepção está relacionada com a produção de um tipo de subjetividade que não escapa aos interesses que a sociedade capitalista contemporânea projeta à escola. Os 'resultados' significam o próprio sujeito – produto da educação – que se encaixa nas expectativas que o mercado atribui à educação, impondo à escola a tarefa de preparar as condições necessárias para que esse sujeito inicie um processo formativo, que não se esgotará nela, mas que deverá estender-se ao longo de sua vida produtiva, fazendo dela um empreendimento do capital humano (COSTA, 2009).

De qualquer forma, a educação não fica livre das malhas do mercado, porque a escola constituiu-se como um lugar destinado à internação e enclausuramento das crianças, tornando-se o mais importante caminho para a obtenção de resultados previstos pelos seus propósitos (ARIÈS, 1981), o que faz dela um instrumento para o desenvolvimento da capacidade produtiva dos sujeitos. No entanto, se a escola "errar" na efetivação dessa tarefa, se for "ineficiente" nos seus planos, talvez surjam possibilidades, mínimas, para romper com esse propósito e, assim, produzir outros significados à educação.

Nesse sentido, poderíamos pensar o PPP não como plano, mas como um caminho, que, entre tantos, a escola se arriscaria a seguir. Como um caminho, ele é incerto e imprevisível, possui intencionalidades que impulsionam a escola, embora não exista um lugar predeterminado que esteja a sua espera. Diferentemente de quando é tomado como um plano, com objetivos e metas, pode ser entendido como "um horizonte de possibilidades na caminhada do processo educativo" (SANTIAGO; BARCELOS, 2001, p. 153), imprimindo uma direção autogestionada pelo coletivo de sujeitos que integram a comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico na contemporaneidade

A ideia de caminho, a qual me refiro, segue a de Antônio Machado: "caminhante, não há caminho, se faz o caminho a andar" e, nele estão presentes experimentações aleatórias, não previstas, que não fazem parte da vontade dos sujeitos e que também não estão descritas ou pensadas como intencionais, mas que se constituirão em aprendizagens (UBERTI, 2013).

O PPP como caminho/processo, possui intencionalidades que direcionam, necessariamente, a tarefa educativa da escola, porém, a imprevisibilidade e a impossibilidade da sua completude o acompanham, permanentemente. Entre o que se pretende alcançar e o que se faz há uma enorme distância, não porque há dicotomia entre teoria e prática, mas porque "nunca se diz o que se vê e nunca se vê o que se diz" (DELEUZE, 2008, p. 134). Isso porque, segundo Uberti (2013, p. 1229), "o que se vê pode ser visto de vários outros modos, e o que se diz também pode ser dito de inúmeras outras maneiras". A partir disso, poderíamos nos deixar envolver por um sentimento pessimista e perguntar: de que vale o empreendimento da escola ao propor suas intencionalidades no PPP? Em primeiro lugar, vale por fazer-nos abandonar definitivamente a ideia de PPP como *plano;* em segundo lugar, por nos alertar sobre o quão problemáticas são as intenções pretensiosas e o otimismo exacerbado que colocamos em nossas práticas para resolver os "problemas" da educação (e da sociedade).

Nesse sentido, com essa possibilidade de crítica, apresento a seguir um recorte de uma prática coletiva desenvolvida pela escola (campo empírico dessa pesquisa), segundo suas intencionalidades expressas no PPP. Minha intenção é refletir sobre ela, tomando-a como uma invenção da escola para promover o encontro entre os sujeitos e provocar o pensamento sobre os problemas que a vida coletiva escolar apresenta aos sujeitos. Trata-se da construção coletiva (envolvendo professores, estudantes e funcionários) de alguns princípios para a convivência na escola, tendo em vista as dificuldades que ela vinha enfrentando, principalmente, entre os alunos. É uma prática decorrente das intencionalidades da escola que estavam em discussão para integrarem ao PPP da escola. Entre elas, destaco as seguintes: a) Educar para viver na contemporaneidade, convivendo com a incerteza, com a contradição e com a diferença; b) Educar para a convivência, para a tolerância e para o coletivo; c) Educar na busca do estabelecimento de novas formas para aprender e relacionar-se com o conhecimento (PPP da escola).

Percebo que a discussão que propõe essas intencionalidades à escola aponta diferenças em relação às representações dos professores sobre o PPP, o que faz observar que diferentes pensamentos tecem o contexto da escola. O movimento de construção coletiva que essa prática apresenta forja uma nova relação entre os sujeitos e o conhecimento, porque supõe uma dinâmica diferente de quando o processo se guia pela lógica do consenso. Se nas representações dos professores é possível perceber o consenso como o

pensamento único, aqui, nessa prática, o dissenso parece entrar em cena e, mesmo que a busca pelo consenso seja inevitável, o dissenso poderá provocá-lo, retirá-lo do lugar de honra que vem ocupando nos coletivos.

Na lógica do dissenso, entra em operação um jogo de poderes, pois podemos imaginar professores, funcionários e alunos discutindo sobre a convivência na escola e na sala de aula... quantas divergências! Porém, é exatamente na divergência, no dissenso, que o PPP pode ser compreendido como *um* caminho, cujos "resultados" não estão determinados *a priori* nem se apresentam como definitivos, mas como parte de um processo que nunca acaba, e que, provavelmente, não poderão ser objetificados.

Desta forma, escolher *um* caminho é não saber exatamente aonde vai chegar ou se chegará algum dia, porque mais importante do que os resultados é o encontro (entre sujeitos e objetos de conhecimento) que se vive nessa caminhada. Deleuze e Guattari (1995) nos provocam a pensar assim, quando nos dizem que não é no começo, nem no fim, mas é no meio onde as coisas adquirem velocidade. Então, mais importante do que os "princípios de convivência" que a escola venha a construir é o processo de discussão que ocorre entre os sujeitos e os produz.

A prática que se apresenta a seguir surge da necessidade da rediscussão das normas disciplinares da escola, manifestada pelos professores desta escola, numa clara visão de normatização e controle do comportamento dos estudantes. A discussão surge numa reunião de professores, porém chega à proposta de ampliar o debate na tentativa de superar o enfoque comportamental das normas disciplinares, para fazer desse momento um espaço de diálogo entre os sujeitos que estão diariamente na escola, construindo nela boa parte de suas vidas. A proposta apresentada foi justificada pela intenção de complexificar o debate em torno das relações sociais entre os sujeitos, para construir coletivamente alguns princípios de convivência no espaço escolar, ampliando, inclusive, para a vivência social de uma forma mais geral. Obviamente, a aprovação da sua implementação não foi unânime, ocorreu mediante a contrariedade de alguns professores.

Assim, partindo do dissenso, deram-se os encaminhamentos necessários para que a organização da metodologia de trabalho, os tempos e os espaços fossem viabilizados. A metodologia participativa envolveu todos os sujeitos que conviviam na escola (professores/as, estudantes e funcionários/as), embora alguns professores e alunos não participassem, demonstrando sua posição contrária ao trabalho proposto.

A atividade foi pensada em várias etapas, embora estas não estivessem, definitivamente, detalhadas anteriormente, pois no decorrer dos trabalhos foram sendo delineadas, caracterizando um caminho que se faz ao caminhar.

Na primeira etapa, realizou-se um levantamento de situações cotidianas da escola que apresentavam conflitos e/ou dificuldades no convívio entre as pessoas. Este trabalho envolveu os/as estudantes, em grupos nas salas de aula, e com os/as professores/as e funcionários/as, em reuniões. Com o apoio de uma planilha, os grupos discutiram três questões: a) Quais situações conflituosas existem na escola? (as situações eram descritas, relatadas); b) Onde elas acontecem? d) Quem são os sujeitos envolvidos.

Esse levantamento foi organizado numa segunda planilha, segundo algumas categorias que apareceram nas falas das pessoas, tais como**:** participação, violência, discriminação. A estas falas foram acrescentadas algumas problematizações que tinham a intenção de ampliar o debate em torno da situação descrita, a fim de perceber sua complexidade, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1 – Falas selecionadas na 1ª etapa de discussão

FALAS	PROBLEMATIZAÇÕES
1- "Professor insultou aluno dizendo que ele não tinha capacidade de realizar certas atividades."	– Podemos esperar que todos façam as coisas do mesmo jeito, com o mesmo resultado? Por quê?
2- "Um professor se referiu a um aluno com necessidades especiais de "louquinho" e que não poderia estar na escola."	– Todos temos o mesmo jeito de entender e aprender as coisas? Podemos dizer que todos aprendem do mesmo jeito? Como podemos respeitar essas diferenças?
3- "No início do ano, algumas de nossas colegas implicaram com uma colega nova. Eles andavam atrás dela atirando bolinhas de papel. Ela saiu da escola."	– Nossa sala de aula sabe acolher colegas novos?
4- "Alunos fazem dos colegas motivos para piadas e deboches e os professores não fazem nada".	– Respeitamos as diferenças culturais, sociais e físicas que temos em nossa turma ou na escola? Como se relacionam os/as alunos/as que moram no meio rural e os que moram na cidade? Existe algum tipo de discriminação entre as pessoas destas realidades diferentes? E, em relação a negros e brancos?
5- *"Brigas entre alunos por causa de ciúmes e ofensas". "Uma aluna bateu na outra deixando várias marcas". "Dois colegas se deram socos."*	– Como podemos resolver nossas discordâncias com os outros sem usar a violência?

Fonte: Elaborado pela autora.

Num primeiro momento, foi possível observar que alguns/algumas professores/as receberam a proposta de trabalho com desconfiança, por considerarem "arriscado" permitir que os/as alunos/as relatassem situações de conflito entre os sujeitos da escola, principalmente, entre alunos/as e professores/as. Porém, ao entenderem o sentido das problematizações, as quais não tinham como propósito desvelar o conflito em si, mas discutir sobre as relações que ali estavam presentes, independentemente, de quem seriam os sujeitos envolvidos, o trabalho seguiu adiante.

A segunda etapa do trabalho consistiu na discussão coletiva do material proposto, novamente em grupos nas salas de aula, sendo que, para esse momento, houve um encontro entre os professores para que pudessem se preparar para a coordenação dos grupos de trabalho.

Essa segunda etapa realizou-se nos três turnos de funcionamento da escola, sob a coordenação dos professores em grupos de trabalho que envolviam estudantes, desde a 2ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Os alunos foram agrupados independentemente das suas turmas, organizados mediante um crachá enumerado, o que fez com que eles/as se misturassem entre as séries, permitindo a pluralidade de opiniões. Cada professor/a ficou encarregado/a de coordenar um grupo de trabalho, o que gerou certa contestação de um professor, ao externar sua preocupação com a "eficiência" dos colegas no debate com os/as alunos/as. Seu argumento era de que correríamos o risco de realizar diferentes discursos, o que, segundo ele, não seria aconselhável. Em sua opinião, melhor seria se um grupo preparado para este fim o fizesse. Novamente surge a ideia da homogeneidade das ações na escola, de que deve haver uma "linha única de ação", a qual já havia se manifestado nas representações dos professores sobre o PPP, na ocasião em que foram feitas as entrevistas com eles. Além disso, são relações de poder/saber, possíveis pelo discurso, estabelecendo quem pode falar e o que se pode falar. Nesse momento, discutiu-se com o grupo de professores sobre esse "perigo", tomando-o como possibilidade para a emergência da diferença que, inevitavelmente existe, e, se pensamos em construir a convivência na escola, ela não pode ser calada ou expulsa, mas imanente à realidade e com o direito de existir independente da nossa vontade ou permissão. Além disso, não são *experts* no assunto que farão o trabalho que é dos próprios educadores.

Durante um turno inteiro de trabalho, com uma dinâmica que proporcionou participação, diálogo e reflexão, os/as estudantes, educadores/as e funcionários/as conversaram a respeito da convivência na escola. A

aula foi esta para este dia. Se, por um lado, os alunos do diurno manifestaram muita satisfação pelo trabalho realizado, por outro, no noturno, foi bem diferente, pois alguns alunos se pronunciaram dizendo que "se soubesse disso (da atividade) não teria vindo à aula". Mais uma vez, o dissenso, a divergência.

A metodologia de trabalho seguiu quatro momentos nos grupos: 1) acolhida e apresentação dos objetivos do trabalho; 2) apresentação pessoal entre os componentes; 3) discussão das falas e das problematizações sistematizadas na etapa anterior; 4) discussão a partir de um texto em torno de uma questão: "Para bem viver na escola, o que precisamos?". A intenção era retirar dessa questão linhas gerais para a convivência na escola, para, posteriormente, compor alguns princípios, não tomados como definitivos, mas provisórios, suscetíveis a alterações, a serem observados por todos/as na escola, e não mais somente pelo/as alunos/as, como eram as antigas normas disciplinares. Ou seja, a convivência se abre para todos, abandona o nível comportamental previsto anteriormente, somente para os/as alunos/as, para provocar uma ética na escola.

Aqui cabe refletir sobre o processo de normalização dos sujeitos que, segundo Foucault, nas sociedades disciplinares (séc. XVI e XVII) dava-se a partir de práticas disciplinares sob normas pré-estabelecidas e asseguradas mediante a vigilância e a punição; e que nas sociedades de seguridade (a partir do séc. XVIII) essa normalização passa a se dar por mecanismos de controle, embora a disciplina não deixe de existir por completo. Assim, a intenção que está presente nessa prática, ou seja, a ampliação da discussão sobre a convivência na escola identifica-se com o contexto contemporâneo, passa das práticas disciplinares e comportamentais para as práticas de controle e de autogerenciamento dos sujeitos.

Isso vai exigir dos sujeitos um cuidado de si que os levará a uma ética de existência na escola (e na sociedade), como Foucault (2010, p. 271) supunha "que aquele que cuidasse, adequadamente, de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir, adequadamente, em relação aos outros e para os outros". Da mesma forma que ele entendia que "uma cidade na qual todo mundo cuidasse de si, adequadamente, funcionaria bem e encontraria nisso o princípio ético de sua permanência" (2010), também a escola poderia funcionar melhor.

Os princípios de convivência que foram construídos poderão funcionar como dispositivos de controle sobre os sujeitos, que, sensibilizados por eles, conduzirão sua conduta na tentativa de estabelecer outra convivência

na escola, livre de atitudes violentas e/ou discriminatórias, como vimos nas falas trazidas na primeira etapa do trabalho.

Na terceira etapa do trabalho, reuniram-se os/as representantes de cada grupo, escolhidos anteriormente, e a coordenação dos trabalhos para um momento de devolução da sistematização das falas problematizadas, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Discussão da 2ª etapa do trabalho

FALAS	PROBLEMATIZAÇÕES	DISCUSSÃO
1- "Professor insultou aluno dizendo que ele não tinha capacidade de realizar certas atividades."	– Podemos esperar que todos façam as coisas do mesmo jeito, com o mesmo resultado? Por quê?	– Precisamos ajudar, compreender, colaborar e respeitar as dificuldades e os ritmos de cada um. Cada um tem suas dificuldades e facilidades.
2- "Um professor se referiu a um aluno com necessidades especiais de "louquinho" e que não poderia estar na escola."	– Todos temos o mesmo jeito de entender e aprender as coisas? Podemos dizer que todos aprendem do mesmo jeito? Como podemos respeitar essas diferenças?	– Ajudando um ao outro e respeitando. Não humilhar o colega, ser compreensivo. Ninguém tem o direito de ofender. Cada um tem o seu jeito de aprender.
3- "No início do ano, algumas de nossas colegas implicaram com uma colega nova. Eles andavam atrás dela atirando bolinhas de papel. Ela saiu da escola."	– Nossa sala de aula sabe acolher colegas novos?	– A turma deve acolher bem o colega que chega.
4- "Alunos fazem dos colegas motivos para piadas e deboches e os professores não fazem nada."	– Respeitamos as diferenças culturais, sociais e físicas que temos em nossa turma ou na escola? Como se relacionam os/as alunos/as que moram no meio rural e os que moram na cidade? Existe algum tipo de discriminação entre as pessoas destas realidades diferentes? E em relação a negros e brancos?	– Os preconceitos surgem de todos os lados. Existem turmas que excluem. Na Educ. Física, alguns não querem participar porque são os últimos a serem escolhidos.
5- "Brigas entre alunos por causa de ciúmes e ofensas". "Uma aluna bateu na outra deixando várias marcas". "Dois colegas se deram socos."	– Como podemos resolver nossas discordâncias com os outros sem usar a violência?	– Conversando, dialogando. Precisamos nos entender. Todos somos diferentes, mas temos que aprender a viver juntos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse momento tinha como objetivo preparar e fortalecer a discussão que ocorreria, posteriormente, nas salas de aula com todos os/as estudantes, professores/as e funcionários/as, por isso, apresentou-se também a sistematização da questão: "Para bem viver na escola, o que precisamos?". Dessa discussão foram retiradas algumas ideias para a organização de linhas gerais à convivência na escola, que passariam a se chamar "Princípios de convivência", como se constata a seguir:

Quadro 3 – Princípios de Convivência

1. Cultivar uma relação de respeito, diálogo e amizade entre os/as estudantes, professores/as e funcionários/as. 2. Respeitar as diferenças culturais, étnicas, físicas, de credos e de opiniões, sem discriminações e preconceitos. 3. Para termos um bom ambiente de trabalho e de estudo, precisamos nos comprometer com a limpeza e a conservação do patrimônio que é de todos/as. 4. Construir um clima de estudo para a busca do conhecimento, pesquisando, trabalhando coletivamente, e desenvolvendo aulas participativas. 5. Participar dos momentos de integração entre todos os segmentos da escola para desenvolver a amizade e a solidariedade. 6. Todos/as têm o direito de expressar-se, sem discriminações. 7. Construir a convivência, compreendendo a necessidade de limites, e que, a todo direito, está implicado também um dever.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, tais princípios de convivência representam um resultado provisório da discussão, fruto das possibilidades do grupo naquele momento, e passam a ser uma construção teórico/prática vivenciada e fortalecida no currículo da escola, a fim de contribuir para a construção de novas relações entre os sujeitos. Relações que já podem ser observadas, se considerarmos o sentido atribuído a cada um desses princípios, os quais fogem à lógica das normas disciplinares que a escola vinha se pautando e se propõem a formar outras subjetividades, não mais sob a ordem da disciplina, mas, agora, sob o controle que passa a ser de cada um sobre si mesmo e também dos outros sobre si.

Certamente, o relato simples e rápido desse trabalho pode parecer que tudo foi tranquilo e que chegou a um "resultado esperado": a "definição" dos princípios de convivência. No entanto, é preciso explicar que tudo isso ocorreu durante um ano letivo inteiro, porque é um tipo de trabalho que mexe com toda a escola, deslocando a ordem, a sua lógica, e ela não está preparada para tal. Portanto, é preciso romper rotinas e construir momentos apropriados. Em geral, a escola não está disponível para práticas coletivas. Elas precisam ser forjadas.

Considerações finais

Como pesquisadora, acompanhando esse trabalho, identifico que foi possível, principalmente na segunda etapa (discussão nos grupos em que os alunos foram agrupados independentes da sua turma), perceber quais as condições de possibilidades podem-se pensar para uma construção coletiva do PPP na contemporaneidade. Mesmo sem esgotar a discussão que se pode fazer, a partir das reflexões trazidas nesse texto, quero finalizar esta escrita destacando algumas questões que entendo como pertinentes, quando tratarmos da re/construção de projetos político-pedagógicos (numa perspectiva contemporânea) para nossas escolas: a importância dos sujeitos se envolverem em práticas coletivas para pensar seus problemas; a visão crítica necessária para compreendermos que os processos coletivos ocorrem envolvidos por relações de poder; o dissenso entre modos de pensamento que convivem no espaço escolar (e na sociedade); a impossibilidade de atingir nossos propósitos educativos tal como os vimos e os dizemos.

Durante as discussões, constatei formas de diálogo, entre alunos e alunos, professores e alunos, envolvidos por discursos que estão construindo uma realidade, na qual uma educação é produzida e, por consequência, subjetividades também. No entanto, não podemos esperar que as práticas coletivas sintetizem a harmonia plena entre os sujeitos e produzam uma realidade ordenada e livre do caos, pois assim estaríamos desconsiderando a multiplicidade dos sujeitos e o exercício de poder imanente a todas as relações sociais.

Segundo Marisa Costa (1995, p. 129), há diferenças fundamentais na forma como interpretamos o diálogo. Na visão habermasiana, o diálogo é uma forma para se chegar ao consenso, após ouvir as múltiplas razões. Constitui-se um ponto regulador para todos os discursos. Entretanto, como é impossível contemplar todas as razões plurais, a arbitrariedade permanece. Na visão freireana, o diálogo leva à conscientização, e esta à transformação da realidade, concentrando no sujeito conscientizado o poder de mudança, desconsiderando a existência de uma poderosa ordem discursiva que rege o que pode ser feito e o que não pode ser feito, dito ou pensado. Para Costa (1995), ambas contêm uma visão ingênua, "a primeira por sua fé na razão e, a segunda por sua crença no poder do sujeito". Ellsworth (2001, p. 66) também corrobora que somos demasiadamente otimistas com o diálogo, supondo que ele resolve todos os problemas e assegura a democracia. Na sua visão, isto não é assim tão fácil, porque:

> O diálogo no ensino não é um veículo neutro que carrega as ideias e as compreensões de quem fala para lá e para cá, através de um espaço livre e aberto entre dois pontos. Ele é um veículo desenhado com uma tarefa particular em mente, e o acidentado terreno entre falantes que ele atravessa faz com que haja uma passagem constantemente interrompida e nunca completada (ELLSWORTH, 2001, p. 66-67).

Há, nessa prática coletiva, relações de poder que são inevitáveis, pois existem posições de superioridade daqueles discursos que possuem um certo status, proporcionando, segundo Costa (1995, p. 131), que o mais forte institua a verdade no diálogo. Essa parece ser a relação que se estabelece quando imaginamos professores/as, funcionários/as e estudantes dialogando, como de fato foi possível perceber em alguns grupos de trabalho que discutiam a convivência na escola. Houve situações em que, predominantemente, eram os/as professores/as que falavam; em outras, alguns/algumas estudantes dominavam o campo de discussões e, em outras, havia certo equilíbrio nos pronunciamentos dos integrantes do grupo.

Poderíamos pensar, então, que o valor desse trabalho coletivo cai por terra. Afinal, os/as professores/as representam um poder que se sobrepõe aos demais? Na visão de Costa (1995, p. 132), a participação pode e deve ocorrer, mas precisamos considerar que ela não garante igualdade na produção dos discursos considerados válidos, alertando-nos, assim, a respeito de expectativas exageradamente otimistas com relação ao diálogo e à participação. Há, inevitavelmente, uma relação de poder/saber que valida discursos considerados mais "qualificados".

Não há como negar, também, que em alguns casos, dependendo do/da professor/a que estava coordenando o grupo de trabalho, estabeleceu-se uma situação de dominação, quanto à imposição de ideias e conceitos próprios, mas em outros grupos houve deslocamentos do poder, abrindo brechas para resistências e produzindo novos saberes entre o grupo. É como possibilidade de deslocamento do poder que podemos incentivar a participação e o diálogo, ao mesmo tempo em que reconhecemos que é nesse jogo de poderes que se torna possível pensar uma prática coletiva, pois, concordando com Foucault (2006), não existem de um lado aqueles que detêm o poder e, de outro, aqueles que se encontram alijados; o poder não é algo que se possui ou não; nunca está nas mãos de alguns, ele passa através dos indivíduos; não existe o poder, existem, sim, práticas ou relações de poder; o poder funciona em rede e, portanto, não há como suspendê-lo.

O que se pretende com as práticas coletivas é viver no dissenso, permitir a emergência das diferentes singularidades que se inter-relacionam

num espaço social. O caráter pedagógico da vivência participativa pode ensinar às pessoas outra dimensão social e política, capaz de desestabilizar os conceitos e as posturas autoritárias alimentadas pelo sistema de pensamento do projeto da modernidade que excluiu a diferença.

Pensar o PPP numa perspectiva contemporânea implica também reconhecer que metas, produtos e resultados caem por terra, não porque não nos apropriamos de intenções ou porque não sabemos utilizar instrumentos capazes de atingi-los, mas porque há uma incompossibilidade entre projetar e realizar, ou seja, não há uma correspondência unívoca entre o que a escola projeta e o que poderá atingir como inferência de aprendizagem aos alunos. Não há como prever ou determinar quais aprendizagens, de fato, serão produzidas pelos alunos, porque elas ocorrem no encontro dos sujeitos com os signos, momento em que estes se colocam como problemas de pensamento. Assim, a escola pode colocar em ação suas intencionalidades, apontando os signos que deseja estimular (educar para viver na contemporaneidade, convivendo com a incerteza, com a contradição e com a diferença; educar para a convivência, para a tolerância e para o coletivo; educar na busca do estabelecimento de novas formas para aprender e de relacionar-se com o conhecimento), mas não há como projetar o que pode irromper nessa relação.

Embora seja próprio à tarefa educativa pensar, previamente, o que quer, o aprender é "um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo", e, por isso, é "uma experiência aleatória" (UBERTI, 2013, p. 1231), o que impossibilita "chegar ao final do ano letivo e dizer: o resultado foi esse" (P3).

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, n. 34, v. 1, p. 171-186, maio/ago., 2009.

COSTA, M. C. V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, A. et al. **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

DELEUZE, G. **Conversações**. 7. reimp. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 1, 1995.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da. **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. **Ditos e Escritos V**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LYOTARD, Jean-F. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHIKIAN, A. **Os filósofos e a educação**. Coleção Paidéia. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

SANTIAGO, A. R. F.; BARCELOS, E. S. O Projeto Político-Pedagógico e a ousadia da escola em assumir sua autogestão. In: PORTO, Y. da S. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico:** construindo identidades. Pelotas: Educat, 2001.

SCHÖPKE, R. **Por uma Filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de janeiro: Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, M. C. A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze. **Conjectura.** Caxias do Sul, v. 19, n.1, p. 157-172, 2014.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UBERTI, L. Intencionalidade educativa. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufgrs.br/edu_realidade> Acesso em: 10 out. 2015.

Reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: uma proposta que movimenta o Projeto Político-Pedagógico escolar?

Rosane Carneiro Sarturi
Andrelisa Goulart de Mello

Introdução

O Projeto Político-Pedagógico delineia as ações da escola englobando vários conceitos que percorrem a sistematização teórica e prática do cotidiano escolar, contribuindo para a construção de conceitos mais amplos como o da gestão escolar. Nesse sentido, o estudo propõe identificar a repercussão do processo de reestruturação curricular do ensino médio politécnico no universo dos jovens santa-marienses, considerando os possíveis movimentos que podem produzir o Projeto Político-Pedagógico. Na intenção de problematizar, como a repercussão do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no universo dos jovens santa-marienses, movimenta e produz o Projeto Político-Pedagógico?

É sabido que o Ensino Médio brasileiro tem despertado um grande interesse no patamar legislativo e nos estudos educacionais, uma vez que é a etapa final da Educação Básica que se caracteriza pela formação dos jovens cidadãos para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos seus estudos, e é também o nível de ensino que tem preocupado pelos seus baixos índices de avaliação e desempenho em relação às taxas de aprovação medidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como sua estrutura curricular fragmentada que necessita de revisões e reformulações para atender as novas demandas contemporâneas da sociedade, minimizando os altos índices de evasão escolar.

Nesse contexto, surgem propostas de reestruturação curricular para o Ensino Médio, na tentativa de atender as demandas nacionais referentes ao mundo do trabalho. Dessa forma, as escolas recebem a incumbência de

praticar pedagogicamente as alterações e propostas já previamente estabelecidas em nível nacional pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e também por documentos regionais organizados pela Secretaria de Educação de cada estado.

Ao mesmo tempo em que as escolas recebem essas incumbências legislativas, elas precisam criar um conjunto de princípios e práticas que possam movimentar reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico escolar na tentativa de [re]construir ou até mesmo problematizar situações de intervenção e transformação da realidade educacional. Para Libâneo (2004, p. 151) "[...] o projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade [...]". No entanto, sabe-se que esse processo depende de fatores como: cooperação, legitimação, autonomia, gestão e, sobretudo, participação.

Trata-se, portanto, de compreender que a participação na gestão escolar implica o sucesso da implementação das reformas curriculares, consequentemente favorece espaços de diálogo sobre o que se tem na escola, o que se deseja e como planejar novas ações para a [re]significação dos aspectos que constituem o PPP.

Síntese metodológica

Ressalta-se que essa produção é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no período 2012-2014, e da integração dos conhecimentos desenvolvidos com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/ Brasil.

O estudo é qualitativo, do tipo pesquisa participante, com abordagem materialista histórico-dialética. Dito isto, cabe assinalar que a pesquisa participante possibilita o "[...] contato direto do pesquisador com o fenômeno observado". Assim, tem-se informações sobre a realidade dos envolvidos em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados (NETO, 1994, p. 59). Dessa forma, consideraram-se nesse artigo os discursos produzidos por jovens, professora, coordenadora, observações e as anotações de campo realizadas em uma instituição de ensino estadual de educação básica na cidade de Santa Maria/RS. Os discursos dos atores da pesquisa aparecem no texto em itálico, identificados como: professora, coor-

denadora e alunos das turmas 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207 e 208, alusão às respectivas turmas. Assim, pode-se resguardar a identidade.

Os aportes proporcionaram interação entre pesquisador e o fenômeno estudado, [re]significam as ações vividas, constituindo possibilidades para a transformação. Assim, o que permeou este estudo foi a categoria basilar da historicidade (KOSIK, 1976; MARX; ENGELS, 2009). Para Triviños (1987, p. 74), "[...] no enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar a atividade do investigador. Todas elas, porém, serão baseadas, na pesquisa social, no materialismo histórico". Assim, a abordagem materialista histórico-dialética reconhece o movimento entre o homem e a natureza no desenvolvimento e na transformação da sua realidade.

Projeto Político-Pedagógico: catalisador e formador de conceitos

A escola é um espaço de construções e reconstruções de conceitos, e os sujeitos que vivenciam esses espaços são os responsáveis pela identificação e a apropriação dos elementos que fomentam e que dão significado às expressões necessárias para a leitura de mundo (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Desta forma, surgem planejamentos e organizações que sistematizam os projetos a serem realizados na escola durante o ano letivo, resultado do diagnóstico e da análise da realidade escolar, da definição das metas e dos objetivos, a fim de garantir as ações e os resultados almejados a partir da interação da teoria documentada através do denominador Projeto Político-Pedagógico e do desenvolvimento prático realizado no espaço da escola (LIBÂNEO, 2004).

Através das práticas pedagógicas procuraremos encontrar as expressões metodológicas indispensáveis para a concretização dos elementos formadores dos conceitos e para a corporificação destes no cotidiano dos sujeitos. Pois é no ambiente escolar que surgem as dúvidas e as reflexões acerca das mais variadas questões, contribuindo no processo de aprendizagem dos sujeitos. Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico:

> Trata-se sempre de um processo participativo de democratização da escola. Surge na prática, como resultado do compromisso de um grupo que, refletindo sobre a própria prática, se mobiliza para uma ação conjunta a partir de uma solidariedade de preocupações que se materializam em ações comuns num movimento prática-teoria-prática (GARCIA, 2006, p. 76).

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico transforma-se em um instrumento catalisador que reúne as ideias e os desejos para a formação do educando. Neste sentido, torna-se referência para o desenvolvimento das ações pedagógicas, congregando propósitos na constituição da identidade do currículo escolar, a partir da apresentação e do diálogo sobre conceitos iniciais que irão expressar a concepção de gestão escolar.

Para desenvolver o trabalho de gestão escolar, torna-se necessário compreender o conceito de Projeto Político-Pedagógico, o qual

> [...] é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão (LIBÂNEO, 2004, p. 153).

Essa definição exposta pelo autor expressa o sentido e a importância do PPP, implica a construção de um trabalho participativo, uma tarefa que envolve as ações e o planejamento individual e coletivo do professor e da escola, englobando os elementos e as discussões reflexivas sobre a teoria e a prática docente.

Para Marx e Engels (2009, p. 32), a essência da concepção materialista da história está na percepção do indivíduo como ser social, consciente e ativo, produtor do seu meio, das suas ideias, das suas representações materiais e imateriais. Portanto, seres históricos determinantes, já que "[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência". Essa concepção promove a compreensão da realidade e o processo histórico-social como totalidade, denotando a força do homem como sujeito da ação humana.

Percebe-se que nos processos que envolvem reforma pedagógica-curricular e, sobretudo, direcionam uma reorganização do PPP, como os observados na escola investigada, reflexionam diferentes sensações e sentidos sobre o conhecimento do processo de implementação do Ensino Médio Politécnico. É a partir da transformação, que emergem no processo de investigação as possíveis teias históricas envolvendo o sujeito humano. Neste sentido, não é possível separar e isolar os sujeitos do seu contexto histórico. Assim:

> [...] como outros conceitos importantes da filosofia materialista – a falsa consciência, a reificação, a relação de sujeito e objeto – perdem o caráter dialético se são isolados, separados da teoria materialista histórica e desligados dos conceitos com os quais formam uma unidade e em cujo "sistema aberto", e só nele, recebem um significado autêntico, assim também a categoria da totalidade perde o caráter dialético se é entendida apenas "horizon-

> talmente", com relação das partes e do todo, e se desprezam os seus outros caracteres orgânicos; a sua dimensão "genético-dinâmica" (criação do todo e a unidade das contradições) e a sua dimensão "vertical", que é dialética de fenômeno e essência (KOSIK, 1976, p. 63).

Para exemplificar essa questão dialética, parte-se, no tópico que segue, para a compreensão sobre a repercussão da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no universo dos jovens santa-marienses. Compreende-se, assim, a escolha pela delimitação regional e municipal da pesquisa, no sentido micro, o que evidencia a visão de conjunto e as correlações entre as políticas públicas educacionais e as práticas escolares.

A repercussão do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no universo dos jovens santa-marienses

A execução da proposta de reforma pedagógica-curricular para o Ensino Médio no RS demandou uma reorganização pedagógica e curricular das escolas. Para atender os estudantes no ano letivo de 2012, as escolas deveriam optar e oferecer uma das seguintes organizações curriculares:

> Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

Sendo assim, muitas escolas do RS tiveram que, em curto espaço de tempo, adequar-se, a fim de atender a essa organização curricular, uma vez que a proposta de reforma foi apresentada às escolas nos meses de outubro e novembro de 2011. É importante destacar que as mudanças educacionais referentes ao Ensino Médio que estão ocorrendo no RS têm suscitado preocupações no ambiente escolar acerca da sua aplicabilidade e, sobretudo, da forma em que foram construídas e implementadas, provocando apreensão em relação à sua qualidade.

A dúvida que permeia a realidade das escolas do Estado corresponde a questões estruturais pedagógicas, pois ainda não se sabe se as escolas estão servindo como um laboratório para mais um experimento de reforma educacional ou se, de fato, elas estão passando por uma reestruturação qualitativa ancorada em uma política pública de Estado e não de governo, ou

seja, teme-se que seja apenas mais uma ação política temporária, visto que o RS vive um processo de descontinuidade política que, consequentemente, interfere nos processos educacionais.

A proposta prevê a contemplação e a integração com o mundo do trabalho, estabelecendo relações entre conhecimento, tecnologia e prática, com a intenção nuclear de reestruturação curricular gradual. A intenção documental promove um Ensino Médio Politécnico "[...] que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Considerando que a escola protagonista da pesquisa optou pela reestruturação curricular que volta ao Ensino Médio Politécnico, foi necessário verificar de que forma a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) pensou e planejou a sistematização desta implementação na escola, e de que maneira os sujeitos foram consultados sobre a proposta pedagógica-curricular para o Ensino Médio Politécnico, antes da implementação.

Primeiro observou-se o que dizia o documento-base sobre a participação e a consulta:

> Como característica de governo, a *prática democrática* se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a *participação de toda a comunidade escolar*. Essa discussão*, iniciada na escola,* demarca a etapa desencadeadora do processo que culminará na Conferência Estadual do Ensino Médio, *envolvendo a sociedade como um todo*, pois o compromisso com a educação é de todos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3, grifo nosso).

Sobre a sistematização da consulta:

> A Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional se estruturará em cinco etapas: (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional, (5) Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional. Todas as etapas contemplarão a sistematização e eleição de delegados, que aperfeiçoarão o documento. Na etapa da Conferência Estadual (5) participarão as representações das universidades, dos setores produtivos e outras organizações governamentais e não governamentais. Nesse processo de *construção coletiva* é imprescindível a participação e o compromisso dos diversos atores sociais, em especial a parceria com o ensino superior (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3, grifo nosso).

Já as anotações de campo da pesquisa mostraram que, na maioria das reuniões pedagógicas, os professores afirmavam que a escola recebeu o documento-base quase no final do ano letivo de 2011 e que poucos profes-

sores participaram, pois nem sequer foram ouvidos. Claro que se observou muita resistência por parte de professores nesse transcurso, o que pode ter resultado nessa percepção, por vezes individual e, por outras, coletiva. Para a professora da escola:

> Na verdade, foi ao final do ano antes da efetivação da proposta, que a gente começou com algumas reuniões que deveriam ser para debates, né, as reuniões tiveram, acho que umas duas ou três, eu não lembro bem, mas o que se colocava, o que era colocado nas reuniões, eram os dados, sobre a problemática do Ensino Médio, os altos índices de reprovação e a questão da interdisciplinaridade, né, que deveria realmente acontecer. Teve encontros, mas eu não sei até que ponto esse encontro foi democrático, porque pediam a opinião dos professores, e a grande maioria me parecia que queriam estudar mais, para depois aceitar, né, ou para depois fazer, efetivar a proposta, mas me parece que a ideia era começar naquele próximo ano para fechar o mandato, então não deixou de ser uma imposição, né [...] (Professora).

Ainda sobre a consulta proposta, a coordenadora pedagógica diz:

> Nós fomos consultados na verdade, sobre a reestruturação do Médio em 2011, em agosto eu acho, de 2011 que a gente foi chamado, e foi apresentada a proposta pra nós, né, a partir da apresentação dessa proposta, os interessados foram se organizando para estudar essa proposta, né, é o que a gente fez aqui na escola, eu chamei pais, eu chamei alguns professores, chamei alguns eu digo, porque a maioria resistiu, os interessados foi o que eu disse, os interessados foram se apropriando desse documento. Mas ela veio, como todas as outras legislações e políticas, elas vÊm por força, de/da, própria circunstância legal, né, e a gente implementa aqui [...] (Coordenadora).

Em relação à mesma questão, os alunos das turmas 201; 202; 203, 204, 205, 206; 207 e 208 dizem que não ouviram falar, e que ficaram sabendo no início do ano, quando começaram as aulas, através de comentários de professores e pela mídia. Alguns também se referem à questão da carga horária, comparando e remetendo essa informação com a questão da proposta e, sobretudo, fazendo relação ao seminário integrado. Percebe-se, nas falas dos alunos, que eles estão preocupados com as matérias e que não se inteiraram das discussões. Seguem alguns fragmentos das falas:

A Aluna 201 coloca: "sobre a reformulação do Ensino Médio eu fiquei sabendo através da mídia, um pouco antes de começar as aulas para o primeiro ano, não teve nada a ver com a escola [...]". O Aluno 202 menciona:

> Não, acho que isso não foi muito divulgado, né, chegou, nós chegamos no primeiro ano e falaram que já ia ter assim, antes na oitava falaram que iriam reestruturar o primeiro ano, né, o Ensino Médio, mas eu acho que isso não é bom por causa que isso tira os períodos de matérias que são mais importantes, para colocar três de seminários, quando não é tão preciso disso, que

> a gente ocupa mais ou menos dois por semana e fica aquele sobrando, sabe, então tiraram matérias importantes que vão faltar lá na frente no vestibular.

Para o Aluno 203: "[...] já vi professores meus comentarem sobre a reestruturação do Ensino Médio, querem aumentar a carga horária dos seminários e reduzir carga horaria de outras disciplinas. Eu acho, na minha opinião, que não deveria acontecer essa modificação e implementação do Ensino Médio [...]".

Percebe-se, na composição das falas da professora, da coordenadora e dos alunos, uma carga de contradições, pois os sujeitos em sua maioria alegam não terem sido consultados sobre a proposta pedagógica-curricular do Ensino Médio Politécnico. No entanto, também foi preciso verificar de que forma ocorreu a mediação entre todos esses sujeitos. Assim, considera-se importante retomar o campo das possibilidades descritas no documento-base, comparando com o campo da realidade escolar.

Nas orientações gerais do documento-base, é sistematizado o cronograma das etapas da Conferência Estadual, através de um quadro resumo, no qual são detalhadas as cinco etapas, o período de realização, descrição e local onde ocorreria cada uma. Além disso, aparece uma sexta etapa denominada de "[...] etapa de elaboração do documento final" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 35). A sexta etapa ocorreu em janeiro de 2012, e serviu para organizar o documento final e para criar o Parecer do Conselho Estadual de Educação/ RS n. 310/2012 que aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Em relação à composição dos participantes, foram considerados segmentos da comunidade escolar: professores; funcionários; alunos; pais e/ou responsáveis, sendo que, "a coordenação pedagógica, supervisor(es), orientador(es) e vice-diretor(a) da escola serão identificados e computados como membros do segmento professores" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 36).

Para compor esse quadro de participantes, era necessário escolher delegados para representar cada um dos segmentos. A escolha de delegados deveria estar de acordo com a seguinte proporcionalidade por segmento: professores – 75%; funcionários – 5%; alunos – 15% e pais e/ou responsáveis – 5% (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 36). Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 34), a discussão sobre o documento-base deu-se como um processo coletivo e democrático "[...] por todo o Estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais e/ou responsáveis e alunos) [...]".

Diante do que foi exposto, pode-se compreender que todo processo de mudança favorece elementos para a contradição e, ao mesmo tempo, para a mediação, principalmente quando se consideram as perspectivas da prática social. Para Konder (1997, p. 43-44, grifo do autor), "[...] a teoria nos ajuda, fornecendo importantes indicações. Em relação à totalidade, por exemplo, a teoria dialética recomenda que prestemos atenção ao 'recheio' de cada síntese, quer dizer, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra". Dessa forma, as contradições e mediações da realidade que envolveu os sujeitos desta pesquisa revelaram reflexões sobre a repercussão do processo de reforma pedagógico-curricular do Ensino Médio Politécnico no universo dos jovens estudantes de uma escola pública de Santa Maria, como, por exemplo, quais segmentos da escola (professores; funcionários; alunos; pais e/ou responsáveis) participaram efetivamente dessas discussões no âmbito da escola (1ª etapa), no encontro municipal (2ª etapa), no encontro regional (3ª etapa), no encontro inter-regional (4ª etapa) e nas últimas etapas?

Sobre isso, reitera-se a fala da coordenadora da escola "[...] a gente foi chamada, e foi apresentada a proposta para nós, né. A partir da apresentação dessa proposta, os interessados foram se organizando para estudar essa proposta [...]". É mencionado que os "interessados" se organizaram, participaram e estudaram, promovendo debate sobre o assunto. Percebe-se, na fala, que o envolvimento deu-se por uma minoria de pessoas, evidenciado por uma clara resistência, característica histórica do processo de luta educacional, sobretudo em relação a atos e documentos prescritos. Freire (2011) coloca que um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos

> [...] é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (p. 46).

É preciso também expressar a compreensão da categoria da historicidade que, segundo Marx e Engels (2009), está envolto no processo do ser consciente e do processo real da sua vida. Pois:

> Se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmera escura, é porque esse fenômeno deriva do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida (MARX, ENGELS, 2009, p. 31).

O processo histórico da realidade e da existência humana, no sentido que lhe atribuem Marx e Engels (2009), não pode situar-se acima nem fora da história, e, sim, estão correlacionadas em processos e movimentos de transformação.

Complementando, Konder (1997, p. 54) aponta que "[...] em todas as grandes mudanças há uma negação, mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes, ou seja, essas relações de mudança e permanência tornam-se reflexivas, visto que uma não pode ser pensada sem a outra". O que se pode concluir é que houve uma intenção em discutir a proposta pedagógica para o Ensino Médio no RS. No entanto, essa discussão não contemplou todos os envolvidos nas suas diferentes instâncias e segmentos, talvez por uma questão de logística ou de política.

Dessa forma, não se tem como prever a intencionalidade organizativa de consulta deste processo criado pela SEDUC, mas também não se pode ser ingênuo em relação ao que constava no plano das possibilidades do documento-base. É necessário considerar simultaneamente os diferentes aspectos que envolvem a realidade humana, pois verificou-se uma lacuna entre o que dizia o documento-base e o que de fato ocorreu na prática, relatado pelos sujeitos. Assim, embora os sujeitos, principalmente os jovens estudantes, não tenham se sentido contemplados na consulta à proposta, consideraram os princípios curriculares organizadores para o Ensino Médio em suas práticas pedagógicas. E a politecnia passou a ser pauta em discussão para movimentar o Projeto Político-Pedagógico escolar.

O processo de movimento e produção do Projeto Político-Pedagógico: algumas conclusões

Ao identificar a repercussão do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no universo dos jovens santa-marienses, pode-se perceber o processo que movimenta e produz o Projeto Político-Pedagógico. Pois alterar a proposta curricular vigente implica desenvolver atitudes baseadas em princípios democráticos e participativos de gestão a fim de mediar as propostas enviadas à instituição, na tentativa de criação e estabelecimento de uma identidade própria que contemple a realidade da escola.

Dessa forma, observou-se que, mesmo com o desenrolar das contradições entre a Secretaria de Educação do RS e as escolas, houve uma preocupação em discutir e problematizar as questões de reestruturação curricu-

lar para o Ensino Médio. Por exemplo, na escola, na qual foi desenvolvida esta pesquisa, a equipe diretiva e os professores optaram pelo diálogo interno e pela participação da comunidade escolar nas discussões e leituras dos documentos recebidos. Para isso, foram propostos encontros semanais, além de reuniões de formação que ocorriam mensalmente.

Dessa forma, o conjunto escolar buscou a interação e a participação para vivenciar a realidade, tratando da situação-problema de forma criativa, estruturando e sistematizando as dinâmicas com planejamentos e elaboração de plano de aulas e seminários que atendessem as especificidades da comunidade escolar e de seus alunos, bem como iniciaram um processo de produção de ações para reflexionar e dimensionar a reorganização do Projeto Político-Pedagógico.

Assim, pode-se observar que um dos movimentos mais importantes que emergiu da reestruturação foi o conceito de gestão:

> O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2006, p. 21-22).

Levando em conta o conceito descrito pela autora supracitada, entende-se que, para ocorrer à efetivação e implementação de políticas públicas nos espaços escolares são necessárias ações conjuntas entre os gestores, sendo que estes precisam compartilhar e acreditar nas propostas, a fim de legitimá-las (SARTURI, 2007).

Libâneo (2004, p. 102) destaca que a participação "[...] é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar". Nesse sentindo, movimentar o conceito de gestão articulado à participação implica legitimar que a escola é um organismo vivo que interage na tomada de decisões. Ainda, torna-se relevante destacar que a participação transcende as práticas discursivas, as intencionalidades, as aspirações humanas. É uma prática concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação evolutiva de práticas sociais.

O interessante na observação desta escola, é que todo o trabalho foi iniciado do zero, compartilhando todas as angústias, medos e dúvidas com os sujeitos envolvidos, organizando metodologias e práticas conjuntas, a partir das necessidades locais diagnosticadas pelos docentes. Os docentes desempenharam ações crítico-reflexivas das suas próprias práticas e de suas responsabilidades como docentes atuantes e participativos, pois "[...] é pela

participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo" (LÜCK, 2006, p. 62). Assim, mesmo não participando diretamente das ações de discussão e de elaboração do documento-base de reestruturação curricular, a escola sentiu-se responsável pela transposição das mudanças na perspectiva de [re]pensar o Ensino Médio.

Essa necessidade é percebida pelo posicionamento de transparência que a gestão escolar assumiu diante das demandas pedagógicas, construindo junto ao coletivo as noções de trabalho e responsabilidade. Todo esse movimento favoreceu a identificação das experiências individuais e coletivas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no desempenho de suas ações pedagógicas.

Essa situação demostra o conceito de gestão que emergiu da reflexão sobre o Projeto Político-Pedagógico, apresentando a concepção por parte dos docentes de uma gestão participativa. Pois, neste sentido:

> O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Para Lück (2006), a autonomia é uma dimensão do processo de gestão educacional que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes do âmbito educativo, levando em consideração objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens, devidamente compreendidas no contexto de sua sociedade.

O grupo de docentes ainda está produzindo uma nova identidade curricular, através de práticas pedagógicas vinculadas às necessidades educativas diárias, da inclusão dos alunos no processo de reestruturação curricular, bem como o envolvimento dos pais e da comunidade. São trinta professores engajados no processo de reconstrução e produção do Projeto Político-Pedagógico, a fim de atender uma demanda de mais de 400 alunos do Ensino Médio, o que caracteriza um esforço em estabelecer um discurso menos teórico, mais prático e democrático.

Por isso, acaba-se por insistir que para a materialização das práticas escolares de qualidade acontecerem no Ensino Médio Politécnico no RS, as escolas da rede estadual precisarão necessariamente estar inter-relacionadas às políticas públicas para Educação Básica à formação continuada, as concepções curriculares e de gestão do trabalho pedagógico dos docentes na perspectiva de rompimento com a dicotomia entre teoria e prática, mostrando que essa relação na educação é um processo indissociável, contínuo e que não pode ser inerente ao trabalho docente, pois são corresponsáveis por práticas escolares de qualidade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 296) salientam que "[...] a escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem". Desta forma, destaca-se a relevância de uma gestão compartilhada e comprometida com a lógica social, legitimando, assim, o entendimento sobre os processos de organização do sistema de ensino e suas políticas educacionais, diretrizes curriculares e das ações de gestão pedagógica que serão corresponsáveis pelo êxito e pela qualidade que movimentarão e produzirão o Projeto Político-Pedagógico para além de um documento teórico, sensibilizando as ações, entrecruzando sentidos que realimentam as experiências educacionais.

Referências

AZEVEDO, Jose Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GARCIA, Regina Leite. Projeto Político-Pedagógico – do resultado de um movimento da escola a uma imposição das secretarias de educação**.** In: LUCE, M. B. MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio** – 2011-2014. Porto Alegre: outubro/novembro de 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>. Acesso em: 05 set. 2012.

SARTURI, Rosane Carneiro. Uma viagem pelo túnel do tempo: do conceito de administração escolar para o de gestão educacional. **Anais do VI encontro da ANPAE/SUL Reinventando a Gestão Educacional – Políticas Públicas E Conhecimento**. Passo Fundo: UPF, 2007. p. 1-11.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Projeto Político-Pedagógico, gestão educacional e gestão escolar na ampliação da obrigatoriedade de escolarização

Graziela Escandiel de Lima
Lisandra Amorim Guerra Pithan
Nathiele Ferreira da Silva

Introdução

O interesse pela temática desse trabalho surgiu tendo em vista a meta 1 do PNE (BRASIL, 2011-2020), que trata da Educação Infantil: "[...] universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE" (BRASIL, 2010, p. 3). Consideramos, desde o início que o impacto dessa universalização para determinada faixa etária poderia ocasionar o fechamento das turmas de berçário na Rede Municipal de Santa Maria/RS.

Temos conhecimento[1] de que muitas escolas começaram a se organizar para que a Meta 1 seja cumprida, e, seguindo um movimento que já havia no município de Santa Maria, muitas escolas acabam optando por fechar as turmas de berçário para, então, dar conta de atender a demanda de crianças de quatro a cinco anos de idade. Em virtude disso, as poucas turmas de berçário das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que estão abertas se encontram superlotadas, o que dificulta bastante o trabalho do/a professor/a com os bebês. Também, existem muitas instituições da rede de ensino privada que estão abrindo até outros núcleos de berçário, pois a demanda é grande de crianças na fila de espera aguardando uma vaga na escola.

[1] A partir das visitas e dos contatos com as escolas por ocasião dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como pelas experiências formativas desenvolvidas pelo PIBID nas escolas municipais de Educação Infantil.

Como o município de Santa Maria vem enfrentando tal problemática e ainda não tem oferta em instituições públicas que possam dar conta da demanda de vagas para crianças de berçário, as famílias acabam recorrendo para as instituições privadas, onde, muitas vezes, as crianças são "cuidadas" por profissionais estudantes do Ensino Médio que estão cursando Pedagogia ou outro curso de nível superior e, portanto, não possuem qualificação profissional para trabalhar com bebês.

Assim sendo, esta pesquisa buscou dar visibilidade a algumas questões importantes que afetam o dia a dia profissional de docentes e futuros docentes na escola de Educação Infantil, pois considera o trabalho pedagógico muito importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o que nem sempre é levado em conta. Isto significa que educar crianças pequenas é um trabalho pedagógico que necessita ser aprendido e que tem relação direta com as condições de trabalho das professoras nas escolas.

Sempre que pensamos no trabalho pedagógico com bebês, vêm à mente questões relativas ao cuidado, como: troca de fraldas, alimentação, sono, etc. Um dos objetivos dessa pesquisa foi demonstrar que o trabalho com bebês vai muito além de higiene, alimentação e descanso, pois defende-se uma educação que tenha o trabalho pedagógico como propulsor do desenvolvimento integral das crianças pequenas de modo a estimular e agir nas atividades principais desta faixa etária.

Pensando nisso, surgiram algumas inquietações sobre como tem sido realizado o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 2 anos nas EMEIs de Santa Maria/RS. O presente estudo teve como objetivo principal caracterizar o atendimento de crianças de 0 a 2 anos do município de Santa Maria/RS, com base em dados da Secretaria de Município da Educação no que diz respeito à rede de ensino municipal e focalizando para os reflexos da obrigatoriedade em uma escola municipal de grande porte, o que indica a situação dos berçários nesta rede.

Gestão educacional, gestão escolar e Projeto Político-Pedagógico da escola

É importante sinalizar que gestão escolar e gestão educacional são interligadas. Embora apresentem o mesmo objetivo que é o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, também possuem algumas especificidades.

Segundo Lück (2006, p. 35), "[...] a Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em especifico [...]". Além disso, abrange as Políticas Públicas destinadas aos sistemas de ensino. É considerada uma gestão democrática, pois reconhece a relevância da participação de pais, professores, comunidade, funcionários e alunos que são incentivados a participar na tomada de decisões e na organização da escola e a buscar a melhoria dos processos pedagógicos. Para tanto, Lück et al. (2011, p. 16) argumentam: "Segundo o princípio da democratização, a Gestão Escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e o compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar".

É necessário que todos os envolvidos com a escola compreendam a dimensão e o objetivo da gestão, para que assim todos possam contribuir e priorizar a eficácia da escola, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Conforme afirma Lück (2000, p. 7):

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Na Educação Infantil, o conjunto das condições materiais e humanas que podem garantir o avanço dor processos socioeducacionais dizem respeito à oferta de vagas e à possibilidade das crianças desde muito pequenas estarem na escola com professores qualificados e formados em nível superior. Por considerarmos a gestão escolar aspecto importante na organização de uma comunidade, fomos buscar também no Projeto Político-Pedagógico o que é apresentado pela escola sobre a concepção de gestão escolar acreditada por aquele coletivo institucional. No entanto, constatou-se que no documento há uma caracterização da gestão escolar como gestão democrática, o que parece ser um princípio de abertura para a expressão da comunidade estar na escola, porém, não há no documento concepção de gestão escolar, a qual muitas vezes confunde-se nas formas de gestão que são empreendidas nas escolas.

O Projeto Político-Pedagógico aponta três princípios que a gestão democrática possibilita (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 44):

> [...] ***descentralização***, pois as tomadas de decisões e as ações acontecem de maneira não hierarquizada; ***participação*** de toda a comunidade escolar, pais, alunos, professores, funcionários e responsáveis; ***transparência***, considerando que todas as decisões e ações realizadas na escola são de conhecimento de toda a comunidade escolar [...].

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) o Projeto Político-Pedagógico concretiza a totalidade de um processo, pois delineia objetivos, diretrizes e ações do processo educativo que será desenvolvido na escola, explicitando as exigências sociais e legais do sistema de ensino e as expectativas da comunidade escolar. Nesse sentido, Kramer (2002, p. 11) afirma:

> Uma proposta pedagógica expressa os valores que a constituem, e está ligada a essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos – crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade.

Portanto, considerando que a proposta pedagógica precisa levar em conta as especificidades, as necessidades e a realidade dos sujeitos envolvidos, é necessário nos questionarmos sobre a participação da comunidade nas decisões acerca da oferta de vagas na Educação Infantil para as crianças menores. Assim, como é sabido que essa oferta tem diminuído a cada ano, a partir de 2016, quando inicia-se a vigência a lei de obrigatoriedade das crianças com quatro anos de idade estarem matriculadas nas escolas de Educação Infantil, nossos olhares precisam estar focalizando essas tensões e acompanhando os processos de implantação da política pública de expansão pretendida em termos de viabilidade de oferta para todas as crianças na Educação Infantil.

Políticas públicas e as tensões que cercam o atendimento das crianças pequenas nas escolas

Vivemos hoje em um país com muitos problemas educacionais que são motivo de ampla discussão na sociedade, e algumas dificuldades que as escolas estão enfrentando têm sido uma preocupação constante entre as professoras. Neste trabalho, partimos do entendimento de que uma das dificuldades na implementação de uma política pública de educação é o fechamento das turmas de berçário nas Escolas Municipais de Educação Infantil com o intuito de poder dar conta e atender a demanda de crianças de quatro a cinco anos de idade, de forma a cumprir a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

De acordo com a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), em seu artigo 3º, inciso I, toda criança tem direito por lei à "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade". Devido a isso, o número de escolas com turmas de berçário no município tem diminuído cada vez mais. Esse fato preocupa, pois a lei obriga a matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos a partir do ano de 2016, e, portanto, esse aspecto já se tem mostrado pouco discutido nos debates pedagógicos acerca da Educação Infantil pública. Consideramos que é relevante discutir as condições de ofertar em termos de universalidade as vagas para as crianças maiores, sendo que as menores, seriam de certa forma convidadas a não estar na escola.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso I, o ensino no Brasil será ministrado com base no princípio da "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996). No entanto, não é o que percebemos quando analisamos os dados estatísticos em relação às matrículas em berçários nos últimos anos, já que esses números têm diminuído consideravelmente, tendo em vista a falta de estrutura e manutenção das escolas de Educação Infantil.

Nos últimos anos, tem aumentado consideravelmente o número de crianças em creches. Segundo o censo escolar de 2014 (BRASIL, 2014), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a creche é a etapa de ensino que tem o maior crescimento no número de matrículas da Educação Básica nos últimos anos. Já na pré-escola, o número de matrículas vem caindo. Isso ocorre por conta da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, que passa a ser espaço das crianças de seis anos de idade. Esses dados reforçam, portanto, a ideia de que é preciso atentarmos para a educação de crianças pequenas a fim de que possamos promover seu desenvolvimento integral.

Apresentamos a pesquisa de caráter exploratório que buscou caracterizar o atendimento de crianças de 0 a 2 anos nas escolas de Educação Infantil no município de Santa Maria/RS. Sabe-se que nessa faixa etária a organização dos tempos e espaços em relação às possibilidades de exploração e reconhecimento do corpo, de si e dos outros são processos bastante importantes. Assim também as formas de intervenções possíveis nos espaços, que permitam ao bebê a exploração de objetos, texturas e sons devem ser pensadas visando o desenvolvimento integral do mesmo e correspondem ao que defendemos como um trabalho pedagógico de boa qualidade.

Desde a divulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou por importantes mudanças. Definida como direito educacional (BRASIL, 1988), passou a compor o quadro da Educação Básica (BRASIL, 1996) e a receber investimentos vinculados para o seu atendimento, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (BRASIL, 2007). Como já afirmado, uma das mudanças recentes é a obrigatoriedade da oferta de vagas para crianças da pré-escola – 4 e 5 anos, ou seja, importa pensar de que forma essa obrigatoriedade está sendo pensada pela gestão educacional do município e como essas organizações "chegam" nas escolas em seus aspectos operacionais.

Para que seja dada a devida importância para a educação de crianças pequenas, as escolas precisam ter profissionais formados, para que haja um trabalho pedagógico sério que vise o desenvolvimento integral dos bebês. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o município tenha uma oferta de vagas para as turmas de berçário e que vise esse atendimento com qualidade. Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa da Educação Básica.

A seção II da LDB (BRASIL, 1996) trata especificamente da Educação Infantil. No artigo 29 refere-se à finalidade da Educação Infantil: "[...] A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Este trabalho busca discutir as possibilidades de se implementar a política pública de expansão da oferta de Educação Infantil proposta pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) sem que isso signifique menor oferta de turmas de berçário nas escolas públicas de Educação Infantil. Para tanto, mostram-se também as formas de aproximação dos dados ao que se tem produzido como proposta de trabalho com crianças bem pequenas nas instituições.

Caracterização da oferta e trabalho com bebês e aspectos metodológicos da pesquisa

Geralmente as pesquisas na área da educação adotam a abordagem qualitativa. No entanto, há problemas educacionais que necessitam ser qualificados através de dados quantitativos. A questão do fechamento dos ber-

çários das redes públicas é uma problemática dessa ordem e que precisa ser olhada de forma mais acurada. Por isso, adotou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa com suporte de dados quantitativos.

A fim de mapear a organização dos grupos de crianças de 0 a 2 anos nas escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS, buscamos dados junto à Secretaria de Município da Educação (SMEd) além de entrevista com a gestora de uma escola da rede municipal que possui turmas de berçário, com o objetivo de caracterizar o atendimento de crianças de 0 a 2 anos naquela instituição. Em relação à entrevista, como técnica de produção de dados, Brandão (2000, apud DUARTE, 2002, p. 8) considera esse instrumento trabalhoso, pois "[...] reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdos da fala do entrevistado". Isso exige tempo e esforço, por isso é um processo trabalhoso, mas que contribui com resultados significativos.

Também foi tomada como referência para a elaboração desse trabalho a pesquisa bibliográfica, baseada em materiais já elaborados sobre o assunto, tais como livros que contivessem as informações necessárias para responder os questionamentos e as inquietações sobre o assunto abordado. Conforme Gil (1996) afirma, este tipo de pesquisa permite ao pesquisador o acesso a uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que obteria em pesquisa direta.

Como problema que inquieta, buscaram-se respostas provisórias em relação ao fechamento dos berçários, visando contribuir para que o trabalho pedagógico com crianças bem pequenas seja visto como parte importante no desenvolvimento infantil. A pesquisa foi elaborada permitindo entender melhor o processo do trabalho pedagógico com bebês, já que o concebemos como propulsor da aprendizagem das crianças.

Diante dessas reflexões, buscamos respostas para a indagação: Como se caracteriza e como tem sido desenvolvido o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 2 anos nas escolas do município de Santa Maria/RS?

Para realizar a produção dos dados, utilizou-se como método um questionário contendo cinco questões previamente estabelecidas para a gestora da SMEd, a fim de obter alguns dados quantitativos acerca da oferta de turmas de berçário nas escolas. Também foi entrevistada a gestora de uma escola municipal de Educação Infantil, a fim de obter alguns dados em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de 0 a 2 anos na maior escola de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS.

Dados gerais de oferta dos berçários

O questionário produzido para acessarmos os dados de oferta de turmas de berçário do município foi enviado por e-mail e respondido da mesma forma. Buscamos ter um panorama da oferta de turmas de crianças de zero a dois anos em 2005, 2010 e 2015. Respondendo à questão, a gestora da SMEd considerou que os dados de 2005 seriam pouco confiáveis, tendo em vista que as vagas nesse período não eram gerenciadas pela central de matrículas. No ano de 2010, 10 escolas públicas de Educação Infantil atenderam berçários. No ano de 2015, o município tinha 9 escolas com oferta de berçários, sendo que essa oferta era complementada com a compra de vagas em escolas privadas. Os motivos da reorganização da oferta durante esse período foram, segundo a gestora da SMED, as demandas apresentadas pela central de matrículas, que é o órgão responsável pela busca ativa de atendimento.

Ao solicitarmos as perspectivas da rede municipal de ensino em relação à organização das turmas de berçário para o próximo ano, foi respondido que permanecerão com o mesmo número de escolas atendendo berçários.

Analisando as respostas dadas pela gestora da SMED, percebemos que o município de Santa Maria está se reorganizando, nos últimos anos, para atender as demandas apresentadas pela central de matrículas, que é o órgão responsável pela busca ativa de atendimento. Acreditamos que um dos principais motivos dessa reorganização seja a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que, em seu artigo 3º, inciso I, normatiza que toda criança tem direito por lei à "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade". Devido a isso, o número de escolas com turmas de berçários no município tem diminuído muito mais em função desse atendimento não se configurar sempre em turno integral e pela opção do município em atender prioritariamente a normatização da obrigatoriedade mínima.

Com o fechamento das turmas de berçários no município, muitas famílias, que não tem condições financeiras de colocar seus filhos em uma instituição privada e necessitam de uma escola para seus filhos, estão sendo atendidas pela SMEd na perspectiva da compra de vagas para famílias de baixa renda em algumas instituições privadas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 227, determina:

> Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à ali-

> mentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Sabemos que é fundamental a intervenção de todos para que seja garantido o direito à educação que as crianças e adolescentes têm por lei, garantindo-se efetivamente seus direitos fundamentais, bem como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão com a mais absoluta prioridade, como citado no art. 227 da CF/88.

Oferta e caracterização de turmas de berçário: dados da escola

Os dados referentes à escola investigada dizem respeito a oferta de turmas de berçário[2] em uma escola também considerada como complexo educacional, pois junto a este espaço há uma escola de Ensino Fundamental. Nas turmas de Educação Infantil, a escola atende a 341 crianças com idades entre zero a cinco anos e onze meses (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Este é um dos fatores que motivaram a escolha para desenvolver a pesquisa neste espaço. Esta é uma das escolas públicas municipais que atende a um dos maiores números de crianças de tal faixa etária. Somado a este aspecto, o fato da estrutura física e também da proposta de atendimento educacional ter sido construída a partir de uma política nacional, no formato de programa instituído pela Lei 8.642 de 1993 e regulamentado pelo Decreto 1.056 de 1994.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico – PPP (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012) da Escola Municipal de Educação Infantil investigada, seu Decreto de criação consta do ano de 1995. Com o intuito de caracterizar a comunidade da escola, o PPP informa que parte dos moradores do bairro é desempregada e depende de programas sociais. Porém, destaca uma diferença em relação às famílias das crianças que fre-

[2] Dados referentes ao ano de 2015.

quentam o turno da tarde, caracterizando-as como profissionais liberais e funcionários de empresas do bairro.

Assim, esse documento define que a escola se situa em um espaço de "[...] diferentes culturas e diferentes situações socioeconômicas" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 8). Um número grande de crianças atendidas provém de famílias com pais separados e que convivem com os avós, havendo ainda alguns casos de violência familiar, drogas e alcoolismo.

A escola atende, nos turnos manhã e tarde. O turno da manhã ocorre das 8h às 11h45min e o da tarde, das 13h15min às 17h. No entanto, somente uma parte das crianças permanece em período integral na escola, como no caso das turmas de berçário I e II e uma turma de maternal. Da mesma forma, o documento destaca que, em relação aos horários de entrada e saída das crianças, há flexibilidade, visando atender às necessidades das famílias da comunidade. A leitura do PPP da escola objetivou ter contato com entendimentos coletivos acerca do entorno da escola, bem como das demandas manifestas no documento quanto a sua comunidade. Também, objetivou-se entender como as formas de organização e concepções de trabalho – com bebês – estão colocadas naquele coletivo institucional. Em estudo sobre as diferentes concepções de Projeto Político-Pedagógico ou curricular na Educação Infantil, Kramer (2002, p. 11) ressalta a concepção de que uma proposta pedagógica é

> [...] um caminho, não um lugar e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, [...] a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, mas um caminho também a construir.

A autora também destaca que uma proposta pedagógica é um convite, representa um desafio, uma aposta, porque, geralmente, é parte de uma política pública, nela há um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura (KRAMER, 2002).

De acordo com o PPP (2012, p. 17), o objetivo da escola é "[...] oportunizar o desenvolvimento da criança dentro de um ambiente lúdico, desafiador e que priorize a construção do conhecimento através da experimentação, promovendo, assim, o seu crescimento integral". Segundo o Projeto Político-Pedagógico a escola foi criada por meio de um convênio entre o

Governo Federal e a Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS e, em 12 de julho de 1995, foi o último centro desse gênero a ser criado no Brasil. Esta é, portanto,

> [...] uma proposta nacional que busca garantir à infância e à adolescência, seus direitos fundamentais de cidadania. Seu objetivo é oferecer uma educação de qualidade, atendimento à criança desde o berçário, até a conclusão do ensino fundamental (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 9).

Conforme a lei que instituiu o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica, este teve por finalidade integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente. Dentre suas prioridades de atuação estava, no art. 2°: "[...] II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos" (BRASIL, 1993, p. 1).

A escola é parte deste programa de governo. O espaço e a estrutura física da escola se diferencia das demais escolas municipais de Santa Maria/RS. Além de ter uma estrutura grandiosa até pelo número de crianças que atende, a escola possui espaços projetados para as necessidades das crianças. Além da adequação de alguns mobiliários à altura das crianças e, principalmente, dois elementos da estrutura física: a abertura das janelas que permite a visão direta e plena das crianças dos espaços externos da escola, e o solário, espaço externo reservado para as turmas Berçário I e Berçário II, separadamente.

Algo que contribui significativamente para o desenvolvimento do bebê é o meio em que ele está inserido. Ou seja, a infraestrutura de sua escola e sua sala de aula deve ser pensada de forma a promover e contribuir com o desenvolvimento do bebê.

Toda instituição precisa observar se o espaço físico construído está de acordo com os padrões exigidos, adequando-se conforme as normas de infraestrutura para esse nível, para garantir o desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, emocional, social, afetivo. A escola deve ser adequada para facilitar o acesso das crianças desde os vasos sanitários pequenos, salas e mobiliários próprios, parquinho com brinquedos adequados bem fixos que garantam e protejam a integridade física das crianças.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), compõem para um ambiente propício para o desenvolvimento do bebê: "Sala de repouso; Sala para atividades; Fraldário; Lactário; Solário". Em relação à sala de repouso: "[...] ela deve ser o espaço destinado ao repouso, contendo berços ou si-

milares onde as crianças possam dormir com conforto e segurança. Recomenda-se que sua área permita o espaçamento de no mínimo 50 cm entre os berços para facilitar a circulação dos adultos entre estes (BRASIL, 2006).

As escolas geralmente não possuem uma sala específica para o repouso dos bebês, e algumas não possuem nem berços; nessas, os bebês dormem em colchões no chão. No caso da escola investigada, no dia da entrevista com a Diretora, foi possível perceber que não há uma sala específica para repouso, e as crianças dormem na sala de aula. No momento da hora do sono, a professora e as estagiárias precisam organizar a sala, retirando os brinquedos do chão, afastando as classes e as cadeiras para colocar os colchões para as crianças dormirem. A escola possui alguns berços, mas como não tem berços suficientes para todas as crianças, algumas dormem em colchões que são colocados em cima dos tatames em que os bebês costumam brincar.

Em relação à sala de atividades: esse espaço deve ser destinado a atividades diversas, organizado de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, adequada à proposta pedagógica da instituição e que permita o desenvolvimento da criança, dando-lhe suporte para a realização de explorações e brincadeiras (BRASIL, 2006).

Ao longo do tempo, o sentido do termo "atividade pedagógica" foi mudando, de acordo com a língua, os valores e a política da época. Como nos mostra Saviani (1999), muitos são os significados da atividade pedagógica no decorrer do tempo, e estes variam de acordo com o momento histórico, político e econômico em que a educação está sendo engendrada. Diferem em suas concepções filosóficas de homem e de mundo, diferem de acordo com as gestões educacionais representantes de um ou outro ideário pedagógico, etc.

Tratando-se de crianças pequenas, principalmente dos bebês, todos os ambientes da escola podem ser considerados espaços de atividades, bem como fraldário, pracinha, pátio, entre outros, pois para eles tudo é novo e tudo pode ser usado para a sua aprendizagem dependendo da mediação da professora. A escola focalizada também não possui uma sala especifica para atividades, sendo que essas acontecem em espaços diferentes da escola de acordo com a mediação e o objetivo da professora em seu planejamento de aula.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (BRASIL, 2006, p. 13) o fraldário é considerado:

> Local destinado para higienização das crianças, troca e guarda de fraldas e demais materiais de higiene, pré-lavagem de fraldas de pano e elimina-

> ção de fezes. A opção pela utilização de fraldas de pano ou fraldas descartáveis deve ser feita pelas famílias em parceria com a comunidade escolar.

Esse é um dos grandes desafios encontrados pelas professoras que, na maioria das vezes, não possuem fraldário na sala de aula e acabam tendo que improvisar para realizar as trocas de fraldas dos bebês. Esse momento é tão importante e, muitas vezes, acaba passando despercebido devido à falta de infraestrutura. Esse momento é importante, já que por meio dele a professora pode ter um contato melhor com a criança, conversar com ela e, mesmo que ela ainda não fale, é uma oportunidade de conhecê-la melhor. Isso faz com que a professora crie um vínculo maior com a criança e, dessa forma, esta se sente mais segura e protegida na escola e se desenvolve melhor.

Em relação ao lactário: "[...] deve ser o local destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação. Esse local poderá ser implantado separadamente ou junto da cozinha da instituição (BRASIL, 2006)". Muitas escolas não possuem lactário e acabam tendo que improvisar também para preparar as mamadeiras das crianças. Muitas vezes esse lugar é improvisado ao lado do lugar que também é improvisado para as trocas de fralda das crianças, contaminando o alimento com os produtos para aromatizar o ar, os lenços umedecidos e até as fraldas sujas que acabam oferecendo riscos à saúde das crianças. O que não é o caso da escola em que se desenvolveu parte da pesquisa, que possui um lactário separado do fraldário no refeitório da escola. Essa lactário é utilizado por todas as turmas que possuem crianças que mamam.

Em relação ao solário: deve possuir dimensões compatíveis com o número de crianças atendidas. Recomendam-se 1,50 m2 por criança, orientação solar adequada e estar contíguo à sala de atividades, de uso exclusivo para essa faixa etária. Seu acesso deverá permitir o trânsito de carrinhos de bebê, evitando-se desníveis que possam dificultar esta circulação (BRASIL, 2006).

Quase nenhuma escola possui solário. Geralmente o lugar destinado para os bebês tomarem sol é o pátio ou a pracinha das escolas. Porém, muitas vezes, as professoras não levam os bebês ao pátio ou à pracinha por medo de que outras crianças os machuquem. E, assim, os bebês não exploram outros espaços da escola e acabam ficando apenas na sala de aula, utilizando sempre os mesmos brinquedos, texturas e espaços.

Vimos que, na escola focalizada, existem dois solários específicos para as turmas do Berçário I e Berçário II. Porém, como as turmas de berçário

na escola possuem muitas crianças, os solários não estão atendendo as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. O solário deve possuir "[...] dimensões compatíveis com o número de crianças atendidas, recomendando-se 1,50 m2 por criança" (BRASIL, 2006).

De acordo com a entrevista realizada com a diretora, entendemos que a escola segue uma lógica bastante próxima à maioria das escolas no que tange à organização dos grupos. Sobre a participação na organização destes critérios, entendemos que há papel preponderante da equipe diretiva nesse processo. Já sobre a oferta de turnos, sabemos que as famílias escolhem o turno desejado – que é determinado pela escola, muitas vezes sem a possibilidade do turno integral – e a equipe diretiva organiza as turmas.

Quanto às perspectivas da escola em relação à organização da(s) turma(s) de berçário para o próximo ano (2016), a escola pretende manter um berçário misto integral. Em relação às perspectivas para a turma do Berçário II, a escola pretende mudar, visto que com a implantação da obrigatoriedade e a necessidade de se ter vagas para as crianças maiores na escola, o atendimento no Berçário II será somente em turno parcial. Somente as famílias que já eram da escola e têm a necessidade de turno integral terão seus filhos em turno integral. Nesse sentido, é impossível não questionar acerca dos critérios de escolha sobre quem pode ou não ter a vaga na Educação Infantil em tempo integral.

Abaixo seguem os dados de organização das turmas no ano de 2015:

Quadro 1 – Dados dos berçários.

Turma: Berçário I Turno: Integral; Faixa etária: 0 a 1 ano; Número de crianças: 20 crianças; Formação da Professora: Pedagogia com especialização em Educação Infantil; Número de auxiliares: 3
Turma: Berçário II Turno: Integral; Faixa etária: 1 a 2 anos; Número de crianças: 24 crianças; Formação da Professora: Pedagogia com especialização em gestão e mestrado em Educação; Número de auxiliares: 3

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Analisando as respostas apresentadas pela diretora da escola, percebemos que devido à instituição ser uma escola grande, ela possui duas turmas de berçários (Berçário I e Berçário II) totalizando o atendimento para 47

crianças de 0 a 2 anos de idade. Em relação aos dados das professoras, percebe-se que possuem o curso de Pedagogia com especialização em Educação Infantil e Gestão Educacional, sendo que uma delas possui mestrado. Já em relação às estagiárias, elas estão ainda cursando o Ensino Médio e o Superior. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009,

> [...] o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com crianças de mesma faixa de idade, recomendando-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) (BRASIL, 2009, p. 13).

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998), que traz números mais relativos às turmas de berçário, "[...] no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças". Então a escola não está atendendo corretamente o número de crianças na relação adulto-criança. No Berçário I, a professora trabalha com 20 crianças, ou seja, mais do que o dobro do indicado pelo Parecer CNE/CEB n. 22. E no Berçário II, a professora está atendendo 24 crianças, que é o triplo do indicado pelo referido parecer.

Dos quadros acima ainda se faz necessário referenciar o elevado número de crianças que contam com o atendimento mais próximo de estagiárias sem formação específica para desenvolver o trabalho pedagógico. Questionamos se seria possível uma mesma professora dar conta das inúmeras ações necessárias com crianças de berçário. Ao mesmo tempo afirmamos que o excessivo número de crianças só é suportado pela presença das estagiárias como auxiliares da professora, ou seja, muitas crianças estão na escola, mas nem todas sob o olhar atencioso de uma pessoa que apresenta formação para tal trabalho, pois isso é humanamente impossível.

Em relação às expectativas da escola, referentes à organização das turmas de Berçário II para o ano de 2016, haverá mudanças segundo a diretora, uma vez que a escola vem recebendo muitas solicitações de matrículas de famílias com bebês de 1 a 2 anos, e, para que todas as famílias sejam contempladas com a vaga, o atendimento à turma do Berçário II será parcial para algumas crianças, e será integral apenas para as famílias que já eram da escola e têm a necessidade do atendimento integral. Segundo a diretora, dessa forma todas as famílias que solicitaram a vaga na escola serão contempladas. Essa é uma das estratégias que as escolas estão usan-

do, pois atender as crianças em turno parcial garante o cumprimento da lei, mas, infelizmente, não garante a qualidade no atendimento, e os maiores prejudicados com essas mudanças são as famílias e as crianças.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi caracterizar o atendimento com crianças de 0 a 2 anos do município de Santa Maria/RS. A partir do que foi tratado ao longo do texto, muitas ideias foram discutidas a partir das compreensões construídas com base no referencial teórico trabalhado e do que se observou na pesquisa. Assim, chega-se a alguns entendimentos na perspectiva daquilo a que se propôs investigar, cuja intenção é contribuir para a qualidade

Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, espaços institucionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, têm-se a educação e o cuidado como elementos centrais das propostas pedagógicas desenvolvidas com os bebês e as crianças pequenas.

Inicialmente, as hipóteses levantadas na pesquisa apresentavam a ideia de que as escolas de Educação Infantil estão fechando as turmas de berçários para garantir as matrículas de alunos de 4 e 5 anos na pré-escola. Essas matrículas de alunos de 4 e 5 anos passarão a ser obrigatórias em 2016 de acordo com a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Por meio das entrevistas com a gestora da SMED e a gestora da escola investigada foi possível observar e registrar que a hipótese inicial estava no caminho de efetivar-se. Vem diminuindo, conforme passam os anos, o número de turmas de berçários no município, e esses números poderão decair ainda mais, já que, a partir de 2016, de acordo com a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), as crianças de 4 e 5 anos deverão estar matriculadas nas pré-escolas.

O cumprimento da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013) é apenas uma ponta do iceberg, já que a Educação Infantil enfrenta grandes desafios, tais como a formação em nível superior dos professores a organização dos espaços físicos que, de fato e de direito atendam às crianças com qualidade e que, muitas vezes, são bastante inadequados.

Segundo os documentos legais relacionados para a Educação Infantil, toda criança tem direito por lei ao acesso à educação. Esses documentos

também deixam evidente a relação dos números criança/adulto e criança/espaço, mostrando que existem legislações, mas que não são cumpridas efetivamente como podemos ver nos dados desta pesquisa.

Diante dos dados encontrados nesta pesquisa, percebemos que há muito em que avançar, pois temos legislações que se contradizem com a realidade das turmas de berçário, dificultando o trabalho pedagógico do professor e o desenvolvimento das crianças, ou, também, essas legislações são cumpridas parcialmente ou minimamente.

A Educação Infantil é direito de todas as crianças. Por isso, é necessário que haja urgentemente a reorganização das instituições e a implementação das políticas de atendimento com qualidade dos direitos dos bebês, para que estes tenham acesso à escola. Com isso, questionamos como e quando poderemos pensar na oferta de Educação Infantil de/com qualidade? A permanência das turmas de berçário nas escolas de Educação Infantil é um desafio para as instituições que buscam uma qualidade na educação, por terem que se estruturar e adequar-se às políticas de atendimento visando o desenvolvimento dos bebês.

Concordamos com Campos (2011, p. 225), quando afirma: "[...] a implementação da obrigatoriedade da pré-escola oferece-nos vários desafios e tensões, que requerem respostas acadêmicas e políticas para aprofundar os avanços conquistados". Consideramos que as transformações colocadas nesse contexto das políticas públicas nos revelam o mesmo compromisso político como sujeitos de um tempo em que a luta pela expansão e a universalização da pré-escola não seja nossa maior inimiga, tendo em vista a possibilidade de relegarmos a outros setores e instituições a educação das crianças de zero a três anos.

Pensamos que essas modificações permitem que possamos estabelecer uma luta igual para toda a infância brasileira: que a ampliação do direito à educação da criança seja alcançada, como a possibilidade de viver sua infância na escola de Educação Infantil pública, laica e de qualidade. Porém, isso sabemos, só o faremos colocando-nos como partícipes no acompanhamento da implementação da expansão da Educação Infantil com oferta e cobertura de atendimento com qualidade.

Referências

BARBOSA, M. C. As Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês. MEC: **Consulta Pública.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** INEP [on line]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 9 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>. Acesso em: 02 set. 2015.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara da educação básica. Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb2009&option=com_content>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 29 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 22,** de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC. CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 20,** de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31420/7.20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 1 encarte.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. **Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993.** Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 1.056, de 11 de fevereiro de 1994.** Regulamenta a Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1056.htm>. Acesso em: 02 nov. 2015.

CAMPOS, R. Educação Infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**. v. 5, n. 9, p. 217-228 – Brasília: CNTE Esforce. Jul./dez. 2011. (Dossiê Educação Infantil).

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil:** para retomar o debate. Rio de Janeiro: PUCRIO, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de professores. **Em aberto**, 17 (12), 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. [et al]. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico.** Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2012.

A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: ações e reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico

Gabriela Cedalia Cardoso
Doris Pires Vargas Bolzan
Silvana Martins de Freitas Millani

Apresentação

O intenso debate atual acerca das práticas pedagógicas direcionadas ao ciclo de alfabetização tem incitado inúmeras indagações sobre as perspectivas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental de nove anos. Em face a este contexto, ampliam-se as iniciativas de distintas esferas governamentais, bem como de âmbito acadêmico e escolar, no sentido de buscar alternativas que contemplem as exigências e as prioridades da atividade docente diante dos desafios do processo de alfabetização de estudantes a partir dos seis anos de idade.

Assim, torna-se imprescindível compreender os modos como estas iniciativas têm repercutido na organização do trabalho pedagógico neste ciclo, buscando estabelecer reflexões sobre os processos de gestão educacional e escolar que orientam este trabalho.

Nesta direção, este artigo apresenta considerações acerca do estudo sobre a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, propondo compreender como esta organização implica o desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita neste ciclo. Tal pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa de cunho narrativo sociocultural, realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria/RS.

Buscamos reconhecer as possíveis relações estabelecidas entre as orientações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a prática pedagógica desenvolvida nesta instituição, o que nos incita à reflexão sobre os modos de gestão do trabalho pedagógico e sua repercussão nas ações de incentivo à leitura e à escrita.

Caminho metodológico

A abordagem metodológica deste estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo-sociocultural, pois tem como base de análise as falas-narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisa qualitativa permite olhar para o sujeito da pesquisa de uma forma diferente, considerando suas experiências, seu modo de pensar e agir, permitindo-lhe pensar livremente sobre o tema em questão. Ainda, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23):

> A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Nesta perspectiva, optamos pela abordagem sociocultural por tratar de um estudo que tem como base de análise o conjunto de narrativas de professores e coordenador, privilegiando as reflexões e vivências culturais e sociais destes sujeitos. Para Bolzan (2009, p. 73), "o aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural [...]".

Tendo em vista as considerações acerca das aproximações entre o trabalho pedagógico e a gestão escolar, buscamos por meio deste estudo identificar as relações estabelecidas entre as orientações do Projeto Político-Pedagógico da escola e as ações de incentivo à leitura e à escrita.

Para tanto, definimos para a coleta de dados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de estudo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria/RS, bem como a entrevista semiestruturada, realizada com três professoras do ciclo de alfabetização e com a coordenadora pedagógica da referida escola.

A análise documental constitui-se como uma fonte preciosa de informações ao pesquisador, pois possibilita ampliar o conhecimento e o entendimento sobre determinado objeto de pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica

valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

A entrevista semiestruturada, por sua vez, tem como caraterística principal o seu caráter aberto e flexível, permitindo ao entrevistado uma liberdade de fala sobre o tema em questão. Para Marconi e Lakatos (1996, p. 84):

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma dela obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Acreditamos, dessa forma, que a entrevista é um dos principais meios de coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa, pois permite uma resposta imediata por parte dos sujeitos para as informações desejadas. A entrevista foi realizada a partir de dois tópicos guias e cinco questões orientadoras que serviram de base para a produção das narrativas dos sujeitos.

A análise dos dados coletados permitiu-nos desenvolver reflexões a respeito das ações de incentivo à leitura e à escrita e sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Inserção temática

A educação escolar é tida como um espaço específico destinado à construção do saber formal por parte dos estudantes, onde se organiza, sistematiza e universaliza um conhecimento historicamente produzido. Sabemos que a educação escolar é organizada de acordo com a legislação e as políticas públicas que orientam e respaldam a ação do poder público sobre a educação no Brasil. Nesse sentido, a educação escolar é organizada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – n. 9.394/96, em duas etapas: a Educação Básica e a Educação Superior.

De acordo com a LDB, em seu artigo 22, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil (0 aos 5 anos), Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e Ensino Médio. Tem por finalidade principal "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). Além disso, a legislação determina as regras de organização, referente à carga horária, ao currículo e aos conteúdos obrigatórios para a Educação Básica.

Em 2006, o Ensino Fundamental sofreu algumas modificações a partir da Lei n. 11.274, que alterou a Lei n. 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade. Frente a essa transformação na educação básica, tornou-se necessário repensar o que se espera da escola nos primeiros anos de escolarização, principalmente referente à alfabetização das crianças de seis anos de idade. Assim, os três primeiros anos do Ensino Fundamental foram organizados em forma de ciclo sequencial, chamado de Ciclo de Alfabetização, onde deveriam ser consolidadas as habilidades básicas de leitura e escrita.

O ciclo de alfabetização, igualmente chamado de bloco inicial de alfabetização é caracterizado por um bloco formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) e instituído pela Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional da Educação Básica (CNE), propõe um ciclo sequencial de aprendizagem sem interrupções, a fim de respeitar o tempo de cada criança durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao pensar a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, é necessário pensar, primeiramente, na organização da escola como estabelecimento de ensino, considerando-se o seu funcionamento e o alcance dos objetivos da Educação Básica definidos em lei.

Nessa direção Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 436, grifo dos autores) expressam que:

> [...] a *organização escolar* refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Assim, observamos que o termo organização escolar não se refere somente à administração dos recursos materiais e financeiros de uma instituição pública, mas engloba todos os aspectos relacionados à articulação das atividades e do trabalho político-pedagógico desenvolvido pelas pessoas neste local. É necessário avaliar, planejar, sistematizar e dirigir o ambiente escolar em todas as suas esferas (pedagógica e administrativa), na perspectiva de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Ao tratar de organização escolar, referimo-nos a um campo específico da área da gestão: a gestão escolar. Vale ressaltar que o conceito de gestão é muito mais amplo e abrange, em específico, dois setores principais de ação: a gestão educacional (âmbito macro), envolvendo todo o sistema de

ensino e a gestão escolar (âmbito micro) que se refere à escola como instituição. Segundo Lück (2008b, p. 26), "a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas)".

A gestão escolar refere-se às incumbências de cada sistema de ensino, bem como ao ato de organizar, elaborar e gerir o próprio trabalho pedagógico, a proposta pedagógica, os recursos materiais e financeiros da instituição. Lück (2009, p. 24) define:

> Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A gestão escolar é, portanto, um dos enfoques da gestão, responsável pela organização e gerenciamento das condições humanas e materiais necessárias para garantir o bom desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino, bem como a qualidade de ensino e a aprendizagem dos estudantes.

No entanto, quando nos referimos às normativas e diretrizes legais nomeadas pelos governos federal, estadual e municipal, que têm por principal objetivo orientar e gerenciar o trabalho das escolas, estamos nos remetendo à gestão educacional.

O termo gestão educacional refere-se à organização dos sistemas de ensino como um todo, em âmbito federal, estadual e municipal, bem como às delegações destes sistemas no sentido de orientar e implementar ações políticas e educacionais a serem desenvolvidas nas instituições escolares. Para Lück (2008a, p. 36),

> Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...].

Desse modo, a gestão escolar e a gestão educacional estabelecem uma relação de interdependência, uma vez que ambas são responsáveis pelo gerenciamento de todas as questões educacionais, sejam elas pedagógicas ou

administrativas, em prol de um mesmo objetivo: a tão conclamada qualidade de ensino. Assim, realiza-se um trabalho em conjunto, a gestão educacional responsável pelo "todo", orientando e dirigindo os estabelecimentos de ensino e a gestão escolar com a responsabilidade de "dar vida" a todas as normas e orientações recebidas do sistema.

Além disso, dentro de uma esfera pedagógica, a organização escolar tem papel específico de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos professores. Entende-se por trabalho pedagógico todo trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Segundo Bolzan (2011-2013, p. 21, grifo do autor):

> No que se refere ao *trabalho pedagógico,* este diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O Trabalho Pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente.

Assim, a organização do trabalho pedagógico refere-se à organização da prática docente, como o professor realiza seu trabalho, que estratégias e ações estão ligadas a esta prática. O trabalho do professor em sala de aula, especialmente no ciclo de alfabetização, demanda habilidades específicas de gestão, capazes de articular diversos elementos intrínsecos à própria organização escolar, de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Lück (2014, p. 23) define o professor como gestor de aprendizagem tendo como principal foco os processos de ensino e de aprendizagem, pois estes caracterizam-se pelos processos de gestão de sala de aula, sob a responsabilidade do professor "de modo a garantir que haja unidade na qualidade de seu trabalho, como condição para que todos os alunos tenham iguais oportunidades de progresso escolar [...]".

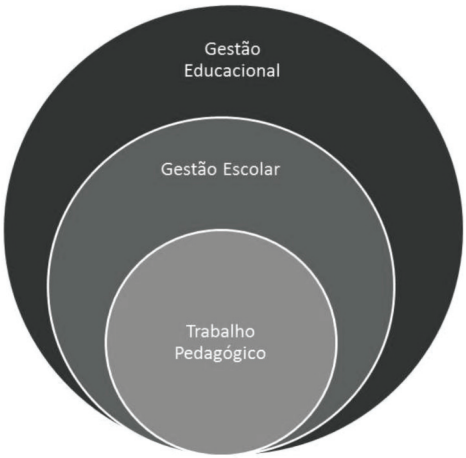
Desse modo, o professor possui papel ativo na organização escolar, é ele que em sala de aula estará formando e educando nossas crianças e adolescentes, colocando em prática todas as diretrizes e objetivos educacionais. Nas palavras de Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 430), "o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão".

Podemos entender o trabalho pedagógico, como um processo de gestão que articula e envolve diversas ordens da gestão escolar, responsável pela organização do ambiente escolar e da gestão educacional, que tem o dever de orientar e gerenciar, por meio de princípios educacionais, o trabalho de toda uma rede de ensino. Lück (2014, p. 22) define essa rede de interlocução como gestão pedagógica, que, segundo ela,

> [...] consiste no processo de mobilização e articulação de pessoas e de recursos de diversas ordens para a promoção de resultados devidamente compreendidos, envolvendo metodologias ativas e participativas voltadas para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos.

Ainda, segundo a mesma autora, a gestão pedagógica divide-se em três âmbitos de atuação: a primeira se refere à sala de aula e ao trabalho do professor; a segunda diz respeito à escola, ao trabalho da coordenação pedagógica e direção da escola na orientação e acompanhamento da ação docente e, por último, a rede de ensino, no sentido macro, de gerenciar e orientar o trabalho de todas as escolas. A gestão pedagógica, segundo os estudo de Lück (2014) pode ser dinamizada da seguinte forma:

Figura 1 – Âmbitos da Gestão Pedagógica



Fonte: Baseado nos estudos de Lück (2014).

Através desse esquema, compreendemos que o trabalho docente é o resultado da mediação e da articulação dos diferentes campos da gestão, cada um com suas responsabilidades e especificidades sobre o resultado final: a aprendizagem dos estudantes. A organização do trabalho pedagógico, nessa perspectiva, depende de fatores que subsidiem e orientem a prática docente, tais como: o currículo, as avaliações, os projetos, os objetivos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), enfim, tudo que diz respeito à organização pedagógica da escola dentro e fora da sala de aula.

O currículo é um documento no qual se encontram todos os objetivos e diretrizes de cada ano escolar, bem como os conteúdos, as metodolo-

gias para desenvolver o ensino e a avaliação. Traldi (1984) apresenta a definição de currículo como um conjunto de experiências indispensáveis à formação integral do educando, que são organizadas e supervisionadas pela escola. Podemos compreender, dessa maneira, que o termo currículo refere-se não somente aos conteúdos das disciplinas, mas aos conhecimentos, valores e atitudes que constroem a identidade do ser humano.

Considerando as Diretrizes para a Educação Básica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 426) analisam o currículo como um meio de atingir o principal objetivo da escola: a aprendizagem dos estudantes, destacando a necessidade de uma organização escolar alicerçada nos objetivos que se pretendem atingir em sala de aula. Na visão destes autores, os objetivos decorrem das demandas econômicas, sociais e culturais da sociedade, sendo eles os principais pontos de realização do currículo.

> Os objetivos expressam, portanto, projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade, de acordo com os interesses em jogo. Concretizam-se no currículo da escola, o qual, por sua vez, é efetivado por meio das atividades de ensino para atingir resultados em termos de qualidade cognitiva, operativa e social das aprendizagens.

Entramos, assim, na discussão acerca das metodologias de ensino, que possuem papel de destaque no currículo escolar. O "como ensinar" é um dos principais questionamentos dos professores de todos os níveis, mas principalmente, no ciclo de alfabetização, em que a responsabilidade se torna maior devido ao compromisso de alfabetização dos estudantes. Os professores possuem tarefas e obrigações específicas, pois são eles que "dão vida" ao trabalho pedagógico, expresso no papel através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), também denominado de Projeto Pedagógico Curricular ou Proposta Pedagógica, é um documento que tem por finalidade orientar as práticas educativas realizadas na escola, apresentando objetivos, métodos e ações que viabilizam o desenvolvimento do trabalho educativo da instituição. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470): "O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação".

Neste sentido, o PPP é um dos instrumentos para a conquista da qualidade da Educação Básica. De acordo com a Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, o PPP representa mais que um documento, é um dos meios de proporcionar a gestão democrática dentro da instituição e a qualidade

educacional à medida que expressa a identidade da escola. Porém, para que o PPP realmente cumpra seu papel, é necessário que ele seja construído coletivamente, respeitando os estudantes e o tempo de aprendizagem de cada um, bem como a realidade e o perfil da escola e dos sujeitos que ali se encontram (BRASIL, 2010).

De acordo com os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o PPP, o qual eles nomeiam de Projeto Pedagógico Curricular, tem por finalidade formular os objetivos sociais e políticos da instituição, dando uma direção ao processo educativo, bem como deve orientar o trabalho pedagógico dos professores, oferecendo todas as condições organizativas e metodológicas na realização de suas atividades.

Evidenciamos, assim, que toda ação e organização requer um planejamento que prevê os objetivos e os meios que serão utilizados para atingir o fim que se pretende, que indique um caminho e trace metas a serem seguidas. O PPP, portanto, é um planejamento, guia de orientação para professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, ou seja, é a identidade da escola.

Resultados e discussões

Apresentamos aqui um recorte da discussão realizada na pesquisa a partir da análise documental do PPP, envolvendo também os planos de estudos dos anos que compõem o ciclo de alfabetização, bem como a partir das narrativas das professoras entrevistadas. Buscamos, por meio desta análise, compreender a relação entre o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização e a proposta pedagógica da instituição investigada, promovendo reflexões sobre a gestão do trabalho pedagógico e sua repercussão nas ações de incentivo à leitura e à escrita.

O PPP da escola pesquisada foi elaborado em 2012, sendo que 2013 foi o ano em que entrou em vigor, permanecendo até hoje. Desde a sua criação não passou por reformulações. Na análise deste documento, evidenciamos a preocupação com a formação social do educando, desenvolvendo suas potencialidades e habilidades, ampliando suas oportunidades de modo a garantir seu sucesso social e profissional.

É possível compreender que, dentre as prioridades, objetivos, metas e principais ações, a escola tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades, como: "tornar-se um leitor no mundo" e "ter boa comunicação

oral e escrita" (PPP, 2013, p. 10). Para tanto, a escola conta com programas, projetos e ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de tais habilidades.

Além disso, nas concepções e na organização metodológica, ao referir-se ao trabalho do professor e na organização do planejamento, a escola coloca que: "Caberá ao professor, com formação adequada, ser o mediador do processo de ensino aprendizagem, conduzindo o aluno, sujeito ativo, no contexto sócio-histórico, a fazer a leitura de mundo" (PPP, 2013, p. 26).

Dessa forma, evidenciamos a preocupação da escola em promover um processo de aprendizagem centrado nas práticas reais da leitura e da escrita, de modo que o aluno, sujeito ativo deste processo, aprenda a ler o mundo por meio das palavras. Esta relação com a "leitura de mundo" também pode ser evidenciada na narrativa da coordenadora pedagógica da escola, ao fazer referência ao PPP:

> O que no PPP diz, qual é o nosso objetivo, de proporcionar o sujeito autônomo, crítico e reflexivo, um leitor do mundo, fazendo essa leitura de mundo a sua volta para poder ser uma pessoa autônoma, reflexiva e crítica, é isso que está no nosso PPP que envolve a leitura e a escrita (Professora Sandra).

Nos planos de estudos do ciclo de alfabetização, por meio da referência às habilidades e competências previstas para cada ano, a escola demonstra sua preocupação com o aprendizado da leitura e da escrita, sempre visando a formação do sujeito crítico e reflexivo no seu processo de aprendizagem. É o que podemos reconhecer nas habilidades/competência descritas para o 2º e 3º ano:

> • Desenvolver a linguagem oral e escrita para expressar opiniões próprias e experiências vivenciadas, observando a sequência lógica, a pontuação e clareza de idéias (Plano de Estudo 2° ano, 2013, p. 2).
> • Dominar a leitura oral, a leitura silenciosa e a escrita (Plano de Estudo 2° ano, 2013, p. 3).
> • Reprodução oral de pequenas histórias ouvidas, imaginadas, fatos do cotidiano, notícias de rádio e TV (Plano de Estudo 2° ano, 2013, p. 3).
> • Desenvolvimento do gosto pela leitura e pela construção de texto coletivo [...] (Plano de Estudo 2° ano, 2013, p. 4).
> • Ler, escrever e interpretar diversos tipos de textos (Plano de Estudo 3º ano, 2013, p. 1) (CIC)

A partir da análise do PPP e dos planos de estudos do ciclo de alfabetização, fica clara a importância atribuída pela escola ao aprendizado da leitura e da escrita para a formação do cidadão, no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, levando em consideração a realidade e o contexto do aluno. Porém, estes documentos não fazem referência às ações

de incentivo à leitura e à escrita em desenvolvimento na escola, evidenciando apenas as atividades diárias de leitura, escrita e interpretação realizadas em sala de aula.

Além disso, as professoras não apresentaram em suas narrativas um conhecimento claro a respeito da proposta pedagógica e da sua relação com as ações em desenvolvimento na escola e com o trabalho que realizam em sala de aula. Assim expressam as narrativas:

> Eu não sei te dizer, eu já li o PPP, mas eu não tenho na minha cabeça isso claro (Professora Ana).
>
> [...] faz muito tempo que eu dei uma olhada no PPP da escola, quando eu cheguei na escola e depois nunca mais vi o PPP da escola e sinceramente eu não lembro como que está a parte da alfabetização na escrita lá. Não lembro mesmo, nem lembro se tem alguma coisa, não lembro de ter lido alguma coisa sobre alfabetização e escrita (Professora Helena).
>
> [...] faz tempo que eu li o PPP da escola, mas acredito que está bastante salientado também, porque é o nosso "carro-chefe", a leitura e a escrita o "carro-chefe", então com certeza ele deve estar bem especificado lá no PPP da escola, com certeza, mas te dizer o que está escrito lá, o que bem está escrito lá eu não lembro, não lembro mesmo.

Evidenciamos, desse modo, que o PPP parece não se configurar como um guia de orientação às práticas docentes. Apesar de contemplar muitos dos elementos que são levados em consideração no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras, estas não o consideram com um guia de apoio às suas práticas educativas, sendo evidenciada, além disso, a falta de acesso ao PPP dentro da instituição.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 471) salientam que o PPP consiste em "dar um sentido, um rumo às práticas educativas". Assim, é necessário colocar em destaque a proposta pedagógica da escola, de modo que esta subsidie e oriente todas as práticas escolares, nas quais os professores possam encontrar também o apoio e a orientação necessários à organização do seu trabalho pedagógico.

Enfatizamos a importância e a necessidade da participação dos professores na organização do PPP, pois é ele que expressa os objetivos, as avaliações e as propostas de ensino. Sobre isto, Traldi (1984, p. 22) destaca que "a elaboração do currículo passa a ser responsabilidade da escola e dos professores, no sentido de encontrar os melhores recursos materiais para sugerir atividades e experiências de aprendizagem".

Os professores possuem responsabilidades básicas em sala de aula, como: dominar o conteúdo, saber ensinar e relacionar os conteúdos com a

realidade do estudante. Além disso, também precisam participar e conhecer a organização e a gestão do trabalho escolar, tudo isso em prol de melhores condições de ensino e de aprendizagem. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 408):

> Os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e difinem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).

Em suma, os professores necessitam dispor de um ambiente de trabalho democrático, aberto ao diálogo, ao compartilhamento de experiências entre colegas, que propicie a troca de informações sobre metodologias, currículos, avaliação e planejamento. As narrativas apontaram para o trabalho cooperativo dentro da instituição, tanto no compartilhamento de experiências quanto na organização e na elaboração dos documentos que norteiam o trabalho dos professores:

> Esse trabalho ele é organizado em equipe, a gente conversa, a gente dá ideias, uma vai sugerindo pra outra e as ideias vão surgindo e a gente vai colocando as práticas pra funcionar, mas é sempre em equipe, ninguém organiza sozinho e isolado (Professora/coordenadora Sandra).
>
> É pelos professores e pela gestão como um todo, a gente faz, conversa, organiza, planeja e aí a gente vê passos, qual a melhor maneira de fazer, de atingir as crianças, é como um todo, direção e professores juntos (Professora Maria).

Por meio destas narrativas evidenciamos o trabalho cooperativo dentro da instituição, no qual professores e equipe diretiva participam das tomadas de decisões, elaboração de projetos e demais ações realizadas. Nos aproximamos, assim, da ideia de gestão participativa ou democrática, possibilitando o envolvimento e a participação de todos nas tomadas de decisões que dizem respeito às questões organizacionais da instituição (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

Neste sentido, o envolvimento e a participação da equipe diretiva na organização do trabalho pedagógico foi um ponto de destaque nas narrativas:

> [...] os projetos que estão sendo desenvolvidos, que a gente desenvolve com o apoio da coordenação pedagógica. Às vezes assim quando temos dificuldade com algum aluno "oh, quem sabe tu dá uma olhada pra mim, leva ele lá? Pega um livrinho, dá uma ajuda lá com ele" (Professora Helena).
>
> Incentivando a gente a fazer essas práticas diferenciadas. E a gente combina algumas coisas juntas, o incentivo e a valorização do profissional são muito importantes (Professora Maria).

Evidenciamos, por meio das narrativas, que a equipe diretiva da escola tem atuado no sentido de apoiar e incentivar as práticas diferenciadas de leitura e escrita, orientando e acompanhando o trabalho em sala de aula. De acordo com Lück (2014, p. 55), é fundamental que "[...] os gestores escolares atuem em apoio e orientação do professor, na realização desse processo em sala de aula, mediante observação de aulas e reflexões conjuntas sobre a sua dinâmica".

Logo, compreendemos que o acompanhamento, o apoio e o incentivo da equipe diretiva nas práticas docentes é fundamental na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. A partir deste apoio os professores organizam e direcionam suas práticas de modo a qualificar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda, entendemos o PPP como um documento fundamental na organização do trabalho docente, uma vez que expressa as necessidades e a realidade da escola, servindo de orientação ao trabalho do professor. O plano de estudos, parte integrante do PPP, cita os objetivos e conteúdos a serem alcançados em cada ano escolar. É o principal guia de orientação do professor nas escolhas das atividades, nas formas de organização da sala de aula e na elaboração do planejamento.

A análise apresentada indica que, apesar da pertinência atribuída pelo PPP ao trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização, as ações de incentivo à leitura e à escrita, desenvolvidas na escola, ainda não estão efetivamente contempladas neste documento. Do mesmo modo, observamos que os professores não reconhecem o PPP como um guia de suas ações, demonstrando uma olhar fragmentado acerca das relações que constituem e orientam o trabalho pedagógico.

Considerações finais

Toda instituição de ensino tem objetivos que pretende alcançar, tem metas a serem cumpridas e diversos planos a serem realizados. Para tanto existe o PPP, documento que sintetiza todos estes elementos, apresentando também os meios utilizados pela escola para concretizá-los.

O PPP, neste sentido, é a identidade da escola, que apresenta os caminhos a serem trilhados rumo a uma educação de qualidade, servindo como orientação e apoio a todo trabalho ali desenvolvido. Além disso, é uma ferramenta que auxilia o professor em seu planejamento diário. Por-

tanto, a sua elaboração deve contar com a participação de todos que compõem a comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e familiares), e não somente a equipe gestora.

Para tanto, a gestão escolar precisa estar engajada neste processo, promovendo uma organização que busque a interação e o diálogo no cotidiano escolar por meio do compartilhamento de experiências e da efetiva participação de todos nas tomadas de decisões. O compartilhamento de experiências é essencial à aprendizagem docente, pois é importante que os professores desfrutem de momentos abertos ao diálogo, à interação, à troca de ideias, pois a aprendizagem se dá através das relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive e com as pessoas que o rodeiam. A interformação, neste sentindo, se configura como uma ação formativa que permite ao professor aprender por meio do compartilhamento entre colegas (GARCIA, 1999).

Consideramos, a partir da análise realizada, que a equipe diretiva da escola tem trabalhado no sentido de apoiar, orientar e envolver os professores na tomada de decisões e na organização do trabalho pedagógico, promovendo um ambiente favorável ao diálogo e ao compartilhamento de ideias. Porém, o PPP da escola não se configura como um documento de apoio às ações de incentivo à leitura e à escrita, uma vez que não menciona todas as atividades desenvolvidas atualmente na escola, nem os objetivos que pretende atingir com estas ações.

Além disso, os professores não possuem conhecimento a respeito do PPP da escola e da sua relação com as suas práticas escolares em sala de aula, sendo evidenciado também nas narrativas a falta de acesso a esse documento. De acordo com Lück (2014), os PPPs das escolas devem servir de base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como para o acompanhamento e a orientação do trabalho docente. Para tanto, deve ser um documento vivo, presente no cotidiano da escola, de modo a refletir as ações desenvolvidas, servindo como base de apoio à organização da dinâmica pedagógica, sustentada pela gestão escolar.

Neste sentido, partimos da ideia de que todo trabalho a ser realizado requer uma organização e essa organização, por sua vez, depende de um projeto, de um plano que indique o caminho a ser seguido. Assim, o trabalho pedagógico dos professores também requer um planejamento que sirva de base e oriente essa organização, e é neste ponto que entra o papel do Projeto Político-Pedagógico dentro de uma instituição escolar.

Logo, o PPP é um documento que deve sustentar o trabalho pedagógico, deixando evidente o compromisso construído coletivamente e vivenciado no dia a dia; precisa estar articulado aos interesses e compromissos sociais da escola, de modo que os objetivos possam ser alcançados em prol de uma aprendizagem significativa.

Referências

BOLZAN, D. (Org.). **Leitura e Escrita:** ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: UFSM, 2007.

BOLZAN, D. (Org.). **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. (Org.). **Aprendizagem docente e processos formativos:** movimentos construtivos da professoralidade na Educação Básica e Superior. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2011-2013.

BOLZAN, D.P.V.; SANTOS, E; POWACZUK, A. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. Dossiê: Escritas em contextos. V. 38, n. 1. **Revista Educação**, UFSM. Jan./abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

CAGLIARI. L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipicione, 1991.

CAGLIARI. G. M. O ensino da leitura e da escrita na alfabetização: para não colocar o carro na frente dos bois. **Revista de Estudos de Educação**, ano 02, n. 2, nov. 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTRO ALVES. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, 2013.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** Políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

LÜCK, H. **Gestão Educacional:** Uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem**. Ano 01. Unidade 08. Brasília, Ministério da Educação, 2012.

TRALDI, L. L. **Currículo:** Conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de avaliação e supervisão. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

Indicadores de qualidade na Educação Infantil na dimensão do planejamento institucional: desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico

Janice Amélia Silva Bento
Elisiane Machado Lunardi

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar os indicadores da qualidade na Educação Infantil, a partir das dimensões de planejamento institucional, proposto pelos Parâmetros de Qualidades de Educação Infantil do Ministério de Educação MEC (2009) e os desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de escolas de Educação Infantil.

Para discussão inicial desse estudo, aponta-se que a "qualidade" no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. Esses direitos estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei n. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394/96), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, entre outros.

Esse estudo se ancora no método qualitativo, com pesquisa bibliográfica e análise documental (MINAYO, 2012), uma vez que a pesquisa se ocupa, nas Ciências Sociais, com nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. O estudo bibliográfico se fundamenta na leitura de interpretação de livros periódicos, pois a pesquisa tem por objetivo conhecer a diferente contribuição científica disponível sobre determinado tema, para, assim, criar hipóteses que ajudam na delimitação do problema de pesquisa. "Dessa forma, a pes-

quisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (LAKATOS, 1990, p. 66).

Também a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novo de um tema ou problema (LUDKE, 1986). Assim sendo, a análise documental terá como base os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação atual (PNE), Constituição Federal de 1988 (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Custo-Aluno Qualidade Inicial, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e Resoluções pertinentes a etapa da Educação Infantil. Para fins de construção de dados empíricos neste estudo, foram analisados dois projetos político-pedagógicos de escolas de Educação Infantil da rede privada de Santa Maria/RS. No sentido de garantir os princípios éticos desse estudo, estão nomeadas com escola A e escola B.

Essa pesquisa se justifica a partir da problematização das políticas públicas para Educação Infantil. Assim, as inquietações da temática "indicadores da qualidade na educação infantil na dimensão do planejamento institucional: desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico" *leva* a refletir sobre o conceito de qualidade para a organização do planejamento na Educação Infantil bem como as práticas pedagógicas concernentes aos indicadores de qualidade na Educação Infantil. Questiona-se, portanto: quais são as dimensões de qualidade do planejamento na Educação Infantil? Como a escola organiza um planejamento de qualidade? Como os professores organizam as suas práticas de planejamento? Por conseguinte, o problema central desta pesquisa é: quais são os indicadores de qualidade da dimensão do planejamento na Educação Infantil?

Marcos legais da organização da Educação Infantil

No contexto da política educacional para educação na infância, os marcos legais apontam que a Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 a definiram como primeira etapa da Educação Básica, antecedendo o Ensino Funda-

mental, de caráter obrigatório, e o Ensino Médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira. O desenvolvimento integral da criança da faixa etária de 0 a 6 anos de idade torna-se imprescindível à separação das funções do educar e do cuidar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o atendimento em creches e pré-escolas, um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Conforme a Resolução CNE n. 5 (BRASIL 2009), a escola de Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da Educação Básica, onde a criança socializa e aprende em contato com o outro.

> Art. 5º - A Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches pré-escolas, as quais cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 1).

As pré-escolas são de responsabilidade do município. Sendo assim, os órgãos competentes nesta seara irão fiscalizá-las. Conforme a Constituição Federal de 1988, art. 211, § 2º, é direito da criança de 0 a 5 anos de idade a Educação Infantil, a mesma fazendo parte da primeira etapa de formação para Educação Básica. Sendo ela oferecida em pré-escolas e creches, estas são obrigadas a estar localizadas e em pleno funcionamento em cada município (BRASIL, 1988).

O art. 29 da LDB n. 9.394/96 traz a nova mudança para a Educação Infantil:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o desenvolvimento integral da criança é importante. Esse é seu primeiro contato social. Partindo deste contato, a criança faz suas hipóteses e suas ligações com o mundo.

É reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida, um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Sendo assim, é obrigação nacional a oferta da Educação Infantil para todos conforme a LDB n. 9.394/96. A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo organizada da seguinte forma: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio. Neste sentido, é importante a discussão sobre as metas do PNE, que foi sancionado no dia 26 de junho de 2014, bem como acerca das melhorias nas práticas docentes e nos processos de gestão educacional e escolar. Uma dessas metas diz respeito à Educação Infantil na etapa da pré-escola, na perspectiva de universalizá-la até 2016. A oferta em creches deverá atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano. Portanto, garantir a matrícula na Educação Infantil é uma das obrigações dos novos prefeitos.

Assim, aliar qualidade e ampliação na Educação Infantil é um dos principais desafios que o Brasil enfrentará nos próximos anos: a construção de novas unidades de atendimento à educação para a infância. Nesse cenário, segundo informações do Ministério da Educação (MEC)[1], até o momento, foram pactuados junto às prefeituras convênios para construção de quase 7 mil creches, mas apenas 1.415 foram concluídas. Outras 2.313 estão em obras, e 3.242 em fase preparatória no ano de 2014. O Brasil terá que incluir crianças na pré-escola até 2016, conforme a necessidade de cada estado brasileiro, mas seu somatório total é de 1 milhão de crianças incluídas. "O CAQI (Custo Aluno Qualidade Inicial) deverá ser implantado no prazo de dois anos a partir da vigência do PNE, ou seja, valor nacional mínimo que deverá ser investido por estudante para garantir a qualidade do ensino a cada etapa da educação básica" (Idem).

A LDB n. 9.394/96 determina que a proposta pedagógica da Educação Infantil, considere os seguintes aspectos: a criança como centro do planejamento curricular; a criança como sujeito histórico e de conhecimentos, interações e práticas cotidianas; a criança que constrói sua identidade pes-

[1] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/16889-programa-do-governo-leva-novas-escolas-e-creches-a-320-municipios-do-pais>.

soal, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A avaliação pedagógica das crianças tende a ser em forma de pareceres, portfólios, registros diários, com intuito de descrever o desenvolvimento que cada criança teve ao decorrer do ano letivo.

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...] (BRASIL, 2009, p. 4).

Esta avaliação não tem o objetivo de promoção ou classificação da criança, garantindo o seu desenvolvimento social e integral.

Indicadores de qualidade da dimensão do planejamento institucional

Buscou-se referenciais teóricos que trazem reflexões sobre dimensões de qualidade. Nesse sentido, encontrou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que explicita os seguintes princípios sobre o que seria um trabalho de qualidade: a) respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas; b) direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; c) acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; d) a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; e) atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998).

A Secretaria da Educação Básica, em parceria com o MEC, elaborou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006), produzido com a participação de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais da educação. Trata-se de um apoio que referencia a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Infantil oferecida no Brasil, propondo requisitos necessários para o desenvolvimento integral da criança até seis anos. Esse documento tem

como objetivo explicitar parâmetros educacionais e operacionais com a proposição de melhorias quanto a: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Como se pode perceber, a ideia de direitos tem sido diferentemente abordada e difundida, estando presente em distintas leis e documentos oficiais. No âmbito desse estudo, o que tange à Educação Infantil na dimensão de qualidade do planejamento institucional, será discutido a partir dos seguintes indicadores: *proposta pedagógica, planejamento e avaliação e registro da prática pedagógica.* Esses indicadores se relacionam às condições mínimas e objetivas para a garantia, ao menos em parte, do respeito aos direitos das crianças e, consequentemente, à garantia de um atendimento de qualidade.

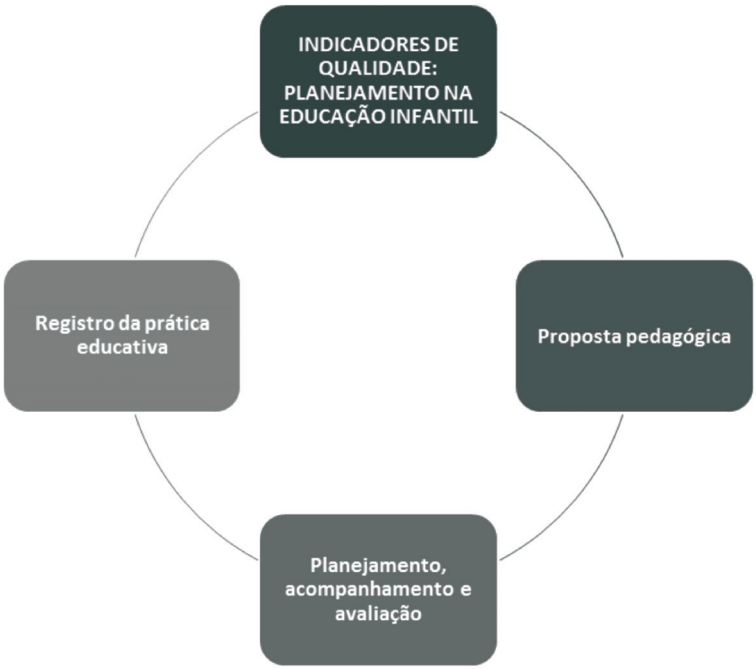
Carreira (2007) discute o que são indicadores. Indicadores são sinais que revelam aparências de determinada realidade e que podem classificar algo. A mudança dos indicadores nos possibilita constatar alterações. Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de Educação Infantil[2] em relação a importantes elementos de sua realidade a partir de sete dimensões para serem consideradas na análise da qualidade de uma instituição de educação infantil: a) planejamento institucional; b) multiplicidade de experiências e linguagens; c) interações; d) promoção da saúde; e) espaços, materiais e mobiliários; f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasília: MEC/SEB, 2009).

Para avaliar cada dimensão, são propostos indicadores que revelam aspectos de realidade da Educação Infantil que podem qualificar algo. Com os indicadores, de maneira simples, todos terão conhecimento do que está indo bem ou não nas instituições. Por isso, os documentos legais que normatizam a Educação Infantil propõem elementos mínimos que precisam ser contemplados nos processos de gestão educacional e escolar, conforme o que segue.

---

[2] Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil têm o objetivo de traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho. Os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a elementos de sua realidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/16889-programa-do-governo-leva-novas-escolas-e-creches-a-320-municipios-do-pais>.

Figura 1 – Indicadores de qualidade do planejamento na Educação Infantil



Fonte: Adaptado pelas autoras, com base nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

A proposta pedagógica deve ser um instrumento de trabalho, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação Com as famílias (BRASIL, 2009). Igualmente devem ser utilizadas ferramentas de avaliações como pôsteres, portfólios, onde será encontrado todo e qualquer registro do que a criança faça, pinturas desenhos, descobertas no pátio da escola no momento de interação com os demais alunos.

Planejamento, acompanhamento e avaliação: as professoras devem planejar atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações. A observação e a escuta são importantes para sugerir novas atividades a

serem propostas, assim como ajustes no planejamento e troca de experiências na equipe pedagógica (BRASIL, 2009).

O professor da Educação Infantil precisa utilizar diferentes critérios de avaliação, deve observar o sujeito como um todo, assim fazendo conexões acerca de seu contexto familiar e social, pois toda e qualquer mudança de comportamento dele pode-se explicar devido à influência sofrida pelo meio externo à escola.

A Base Nacional Comum Curricular salienta que é necessário que a escola desenvolva um convívio afetivo e social, estabelecendo um ambiente acolhedor e promova a socialização da criança para seu desenvolvimento integral.

> Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social. [...] Na Educação Infantil uma escola que apresente tais características requer a constituição de um ambiente acolhedor, em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento (BRASIL, 2009. p. 7).

Para isso, são necessárias atividades que envolvam noções de espaço-temporal – obtendo informações sobre o lugar que ocupam no espaço; corporal – para descobrir partes do corpo humano; meio ambiente – é importante a apropriação deste conhecimento, assim podendo fazer bom uso dos recursos naturais; cultural – utilizando teatro, cinema e pinturas, demonstrando o mundo diversificado que vivemos, entre outras. No que diz respeito ao ajuste no planejamento e troca de experiências entre a equipe, é importante a observação e a escuta, para o surgimento de novas ideias e atividades a serem propostas; esta troca de experiências deve ser feita no espaço de trabalho coletivo e nas reuniões pedagógicas.

Registro da prática educativa: cada professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo. A instituição possui documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação entre outras (BRASIL, 2009).

Assim, a definição da "qualidade da educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas" (BRASIL, 2009). As pesquisas e os estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou

clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o Projeto Político-Pedagógico da escola; a participação e a integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão de acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da educação para a infância.

Indicadores de qualidade da dimensão didático-pedagógica na Educação Infantil: uma proposta viável a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico

No sentido de preservar o anonimato das escolas analisadas, não será situada a sua localização e o seu nome. Ambas serão nomeadas como escola A e escola B. Serão analisadas as seguintes dimensões de qualidade do planejamento didático-pedagógico: *proposta pedagógica; planejamento, acompanhamento e avaliação; registro da prática diária.*

A escola A contempla a *proposta pedagógica* aberta ao público, inclusive aos familiares. Sendo assim, o eixo condutor da proposta pedagógica é vivenciado pelo âmbito da formação pessoal, social e de mundo, procurando valorizar o universo da criança, com ênfase no lúdico, de forma que as atividades propostas possuam um significado especial para a criança, suscitando seu desenvolvimento integral. Nessa direção, a Educação Infantil se configura em uma etapa educativa essencial para as crianças e, nesse sentido, vem se construindo por meio de reflexões e estudos que demonstram a sua importância e suas especificidades.

Oliveira (2011) afirma que a especificidade do fazer pedagógico na Educação Infantil revela duas dimensões: "o cuidar e o educar", porém muitas instituições priorizam a dimensão do cuidado em detrimento do trabalho educativo e, de certa forma, confundem o papel da instituição com o da família, desvalorizando a relação de complementaridade entre elas.

Na escola A, a Educação Infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças, e a responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento da instituição em relação às dimensões do educar e cuidar.

Segundo Sarmento (2009, p. 20):

> As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percepcionadas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da ocultação: se as crianças são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

Neste sentido, pensar a *pedagogia da participação* na escola analisada significa fazer rupturas com modelos tradicionais. Para a pedagogia da participação, as crianças têm muito a dizer sobre o mundo, suas experiências e pensamentos; constroem conhecimentos, formulam conceitos na interação com seus pares e os adultos, assim como participam ativamente da vida social e escolar.

Ainda, em relação à proposta pedagógica da escola A, o planejamento, a filosofia e a avaliação estão articuladas com a prática. Nesse sentido:

> A proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias (BRASIL, 2009, p. 37).

De acordo com Zabalza (1998), para a organização de uma proposta de Educação Infantil podem ser estabelecidos dez aspectos-chave para a garantia da qualidade: 1. Organização dos espaços; 2. equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3. atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4. utilização de uma linguagem enriquecida; 5. diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6. rotinas estáveis; 7. materiais diversificados e polivalentes; 8. atenção individualizada a cada criança; 9. sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10. trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente. Assim, os dez pontos elencados como determinantes da educação infantil de qualidade, listados

pelo autor, representam a valorização do aspecto formativo desta etapa da Educação Básica e destacam ainda que a qualidade está relacionada ao próprio funcionamento da escola e dos sujeitos que fazem parte dela, professores e famílias.

O planejamento da escola A é realizado uma vez por semana com as professoras das turmas das crianças de 1 ano e 6 meses de idade juntamente com as coordenadoras, e em um outro dia é realizado o planejamento com as professoras das turmas das crianças de 2 anos e 6 meses de idade. A escola utiliza como referência o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Em suas práticas pedagógicas, é seguido um calendário de datas comemorativas, sendo que uma vez por mês toda a equipe pedagógica é reunida para formação, planejamento e seminários.

Neste sentido, compreende-se que a qualidade na Educação Infantil possui especificidades e abrange aspectos do cotidiano da gestão educacional e escolar, os quais precisam ser refletidos por todos os atores envolvidos neste processo educativo e perpassam a competência da cultura organizacional da instituição escolar. Todos estes aspectos do cotidiano da Educação Infantil precisam estar contemplados no planejamento do professor e da escola; este demonstra sua intencionalidade ao propor situações de aprendizagens significativas e, sendo assim, também se relaciona com condições para a qualidade desta etapa. Quanto ao planejamento, Ostetto (2000, p. 1) analisa várias formas de estruturá-lo, ressaltando:

> O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. [...] Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. [...] Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

Em relação ao indicador do *planejamento e acompanhamento*, para a escola A, os processos de *avaliação* na Educação Infantil são realizados diariamente por meio de observações, registros individuais do grupo e de projetos. Ao observar, o educador verifica a eficácia de seu planejamento, redimensiona e qualifica a prática educativa, revendo métodos, estratégias e intervenções. O relatório final é a elaboração de relatórios das atividades desenvolvidas e de pareceres pedagógicos descritivos. O relatório avaliativo não tem caráter classificatório ou de promoção; é um documento que analisa o desenvolvimento do educando até o momento.

A avaliação diagnóstica ou mediadora, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96, art. 31, tem a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado nas instituições de ensino, mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Este mesmo pressuposto com relação a avaliação é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 16):

> [...] a avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades.

Hoffmann (1996) afirma que a avaliação na Educação Infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano educativo, como elo na continuidade da ação pedagógica, ou seja, como norteador da ação pedagógica do professor. Nessa direção, na escola analisada, observa-se a necessidade da existência de registros sobre as produções das crianças, de modo a possibilitar a verificação de progressos e possíveis intervenções. Quanto mais frequentes e significativos forem os registros, mais serão ampliadas as possibilidades de uma ação educativa direcionada às necessidades individuais.

Em relação a dimensão da *prática pedagógica*, é importante pontuar que o significado de prática circunscreve-se no ato ou efeito de praticar, rotina, hábito, saber provindo da experiência, ou ainda a aplicação de determinada teoria (FERREIRA, 2001). Dessa forma, a prática pedagógica do professor se constitui atividade especializada orientada por conhecimentos e objetivos conscientes a fim de organizar situações de ensino e aprendizagem que promovam reflexões crítica e criativa, que mude e transforme indivíduo e contexto. Enquanto indicador de qualidade da prática pedagógica, a escola A valoriza o conhecimento prévio que a criança possui e prioriza garantir a ampliação de novos conhecimentos, desenvolvendo vários projetos como Educação Musical, Artes Visuais, e a Hora do Conto.

A escola B está situada na área urbana de Santa Maria, atende crianças de 3 a 5 anos de idade, que são filhos de comerciários com renda fami-

liar até três salários mínimos, assim como filhos de trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, com renda familiar superior a três salários mínimos. Sua proposta contempla a transformação de conhecimentos espontâneos e científicos, bem como o desenvolvimento de curiosidade, criatividade, senso crítico, autonomia e vivências em grupo.

A *proposta pedagógica* da escola B aponta a importância da relação entre sujeito e objeto, tendo em vista a concepção da criança enquanto ser histórico. Fundamenta-se na abordagem construtivista[3] e considera o constante processo de transformação na construção do conhecimento pela criança, seu ir e vir com objetos a serem explorados. Assim, entende que é possível fomentar a transformação dos conhecimentos espontâneos e científicos, promovendo atividades em grupo, gerando discussões acerca de suas impressões sobre fatos, levantando hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios, fundamentando-se na proposta da ludicidade, sobre a qual Friedmann (1996, p. 19) se posiciona:

> [...] a função dos jogos simbólicos compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos soma-se ao prazer de se sujeitar à realidade. Para a criança o brincar é mais que prazeroso é o momento em que ela se sente livre usando sua imaginação e criatividade, momento em que a criança pode ser ela mesma.

Deste modo, a proposta pedagógica da escola B traz como base a ludicidade em *seu planejamento, seu acompanhamento e sua avaliação.* A escola prevê semanalmente a realização de planejamento, com base na organização de um calendário em que cada professora destina um dia na semana para planejar. A equipe pedagógica reúne-se para debater sobre possíveis temáticas a serem desenvolvidas nos projetos de ensino. Tais projetos são desenvolvidos pelo coletivo das crianças juntamente com os professores, com o compromisso constante da construção compartilhada de conhecimentos, envolvendo alunos de outras classes, pais, outros profissionais da escola e até a comunidade mais ampla. Também, acontece o planejamento mensal em que a coordenadora pedagógica, juntamente com todos os professores, em uma reunião pedagógica, debatem sobre o planejamento institucional.

---

[3] O enfoque construtivista enfatiza a construção de novo conhecimento e maneiras de pensar mediante a exploração e a manipulação ativa de objetos e ideias, tanto abstratas como concretas, e explica a aprendizagem através das trocas que o indivíduo realiza com o meio. Os trabalhos de maior influência para a concepção construtivista foram os de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Disponível em: <file:///D:/Downloads/203-666-1-PB.pdf>.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 45):

> O projeto contém, desde o princípio, os elementos necessários para encaminhar o processo de solução das questões. No âmbito pedagógico, encontramos a pedagogia de projetos, traçada em grandes linhas: a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta, a organização e o registro das informações; a avaliação e a comunicação.

Um aspecto respeitável na prática com projetos é o da gestão compartilhada do trabalho pedagógico. É importante que todos os atores sociais envolvidos sejam ativos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do percurso. É preciso criar ferramentas que registrem aquilo que acontece com o grupo, de forma com que todos tenham conhecimento e possam intervir. Existem vários tipos de instrumentos, como por exemplo: portfólio, arquivos biográficos, de acordo com Barbosa e Horn (2008).

No contexto do planejamento da escola B, são analisados os fatos e os conceitos: o que a criança precisa saber; procedimentos: o que a criança precisa saber fazer; normas, valores e atitudes: o que a criança precisa ser. O professor é fundamentalmente um planejador de estratégias que possibilita a mediação entre os conhecimentos da criança e os conflitos gerados.

Ainda analisando a escola B acerca da *avaliação,* pauta-se na compreensão das funções de diagnosticar, prognosticar e investigar. Nessa direção, Oliveira (2011) reflete sobre a avaliação infantil quando afirma que "[...] implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar [...]" (p. 255). A autora vai além, ao mencionar que a avaliação não é um espaço de julgamento e, sim, um campo de investigação.

Abramovicz e Wajskop (1999) sugerem alguns questionamentos para orientar a professora na construção de um relatório individual e de grupo. Por considerar o ato de educar uma construção de história, responsável por produzir mudanças nas ações, significar e [re]significar sentidos e registrá-los, sugere também o uso de um diário para que esse registro escrito permita reflexão e revisão no seu planejamento e na sua prática educativa. É importante destacar que o desenvolvimento da criança envolve habilidades de ordem física, afetiva, sexual, cognitiva, ética, estética, de relação intra e interpessoal. Constitui, ainda, suporte fundamental para que a criança possa fazer a "leitura de mundo", ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social.

Para escola B, o *registro da prática educativa* é dinâmico, de forma que, todos os dias, no momento do planejamento coletivo, o professor encaminha propostas, e os alunos contribuem com sugestões, mantendo combinações coletivas. Devem estar presentes determinadas ações que acontecem diariamente, as atividades de rotina e todas as outras atividades do dia.

Assim, para um planejamento de qualidade, é necessária constante discussão entre os professores e a coordenação pedagógica sobre subsídios teórico-metodológicos que permitam aprofundar a reflexão sobre as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, no intuito de construir um projeto educativo que respeite e considere as necessidades das crianças desta faixa etária, reconhecendo-as como sujeitos sociais, históricos, culturais e de direitos.

Desdobramentos da qualidade didático-pedagógica na Educação Infantil uma prática possível: considerações finais

> [...] a qualidade tem uma natureza transacional; a qualidade tem uma natureza participativa; a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva; a qualidade tem uma natureza contextual e plural; a qualidade é um processo; a qualidade tem uma natureza transformadora (BONDIOLI, 2004, p. 13-14).

Ao tecer considerações finais, não se tem a pretensão de esgotar a temática pesquisada, mas avançar na perspectiva da reflexão acerca de uma prática possível do planejamento de qualidade para Educação Infantil. Nesse sentido, a epígrafe com base em Bondioli (2004) corrobora a ideia de que a qualidade tem diferentes dimensões na prática educativa e visa uma transformação do cotidiano das instituições.

Nessa direção, é importante pontuar que os marcos legais vêm contribuindo para a implementação de uma escola infantil de qualidade. Em 1999, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) surgiram como orientação para a organização do trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica. No ano de 2009, a Resolução CNE n. 5 fixa Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DNEI), trazendo princípios curriculares norteadores para o trabalho educativo com crianças até 6 anos de idade.

Os achados desse estudo apontam para indicadores de qualidade do planejamento na Educação Infantil, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Indicadores de qualidade da dimensão didático-pedagógica

Dimensões qualidade didático pedagógica	Indicadores de qualidade
Proposta Pedagógica	– Relação cuidar/educar. – Pedagogia da participação. – Desenvolvimento integral da criança. – Relação entre sujeito e objeto.
Planejamento, acompanhamento e avaliação	– Pareceres descritivos. – Acompanhamento pedagógico. – Pedagogia de projeto – Rotinas.
Registro da prática diária	– Valorização do conhecimento da criança. – Projetos educativos e diferentes linguagens. – Respeito ao desenvolvimento integral. – Planejamento coletivo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Proposta pedagógica, em sua grande dimensão, aponta que a instituição deve ter uma proposta pedagógica conhecida por todos os sujeitos envolvidos; deve ser elaborada e atualizada periodicamente com a participação dos professores, dos demais profissionais, da equipe pedagógica e familiar e considerar os interesses das crianças. Assim, os indicadores de qualidade das escolas pesquisadas na dimensão da proposta pedagógica foram: *relação cuidar/educar; pedagogia da participação, desenvolvimento integral da criança, relação entre sujeito e objeto.*

Em relação a dimensão do *Planejamento, acompanhamento e avaliação,* está previsto que os professores planejem e avaliem as atividades, que organizem materiais e ambientes periodicamente de acordo com o PPP da escola. O professor deve ser um mediador ao acompanhar as atividades pedagógicas. Tanto na prática do planejamento quanto nas avaliações devem-se criar condições para que as crianças possam expressar suas opiniões. Nessa dimensão, apontam-se os seguintes indicadores: pareceres descritivos, acompanhamento pedagógico, pedagogia de projeto, rotinas.

Na dimensão do *registro da prática educativa* foram recorrentes os seguintes indicadores de qualidade: *valorização do conhecimento da criança, projetos educativos e diferentes linguagens, respeito ao desenvolvimento integral, planejamento coletivo.*

Pontua-se que cada professor deve registrar atividades, brincadeiras, vivências e produções individuais e grupais. A instituição deve ter docu-

mentação organizada sobre as crianças, histórico de saúde, carteira de vacinação, entre outros.

> [...] quando brincamos, exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente (MALUF, 2003. p. 21).

É importante o brincar, principalmente em se tratando da Educação Infantil; é o que os professores mais precisam priorizar nesta faixa etária, sem deixar de lado os embasamentos legais para planejar, acompanhar, e avaliar. Tais embasamentos salientam que a criança da Educação Infantil deve brincar na maior parte do tempo, com a mediação do professor.

Destarte, percebe-se que a escola que constrói uma proposta pedagógica juntamente com a equipe pedagógica, os funcionários e os familiares, visando o desenvolvimento pleno das crianças e os seus interesses, estabelece um planejamento pedagógico com qualidade para ser realizado e avaliado de acordo com os indicadores de qualidade da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, compreende-se que a educação no Brasil ainda tem muito a avançar na dimensões de qualidade de suas escolas.

Tendo em vista o desenvolvimento das crianças, na perspectiva de mobilizar a comunidade escolar para os debates sobre os indicadores, os Parâmetros da Qualidade de Educação Infantil enfatizam:

> [...] sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2009, p. 9).

Refletindo a respeito das análises das escolas pesquisadas, é possível concluir que a *proposta pedagógica,* o *planejamento,* o *acompanhamento* e a *avaliação* juntamente com os registros da *prática educativa* são indicadores de ampla complexidade que não se constituem separadamente no contexto escolar; eles estão interligados desde a estrutura proposta nos documentos legais até a formulação do PPP das escolas que, para serem formulados, precisam ancorar-se em documentos legais citados na pesquisa bem como na qualidade dos processos de gestão educacional e escolar.

Referências

ABRAMOVICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil:** creches, atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Lei n. 8.069 de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil CAQI**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. LDB. Lei n. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE n. 5**, de dezembro de 2009, que institui Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação PNE.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** V. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

CARREIRA, D.; JOSÉ, M. P. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. [et al.]. **Aurélio século XXI**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, A. **Brincar:** Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação no século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

GRILLO, C, M; GESSINGER, R, M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. **Cadernos da Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÂO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LUCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUDKE, M. A. M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Meio ambiente, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Projeto Político-Pedagógico (PPP): mediações possíveis

Graziela Franceschet Farias
Kássia Weber
Márcia Fernanda Heck
Pricila Rodrigues Flores

Introdução

São urgentes e crescentes os estudos acerca da realidade ambiental em que vivemos no tempo presente e, principalmente, com a condição na qual estaremos por vivenciar no tempo futuro. Diante de tal momento, tem-se buscado abordar de maneira significativa o tema nos cursos de formação de professores e na Educação Básica através da organização do conhecimento teórico, atividades práticas e, principalmente, introduzindo-se em realidades próximas (bairros e suas comunidades, incluindo as escolas de Educação Básica) na expectativa de poder contribuir e disseminar ações para a construção de uma educação ambiental.

A partir das décadas de 50 e 60 do século XX, culminaram os movimentos sociais por todas as partes do mundo, levantando questões sobre a degradação dos recursos naturais e a extinção de espécies animais e vegetais, provocadas pelo modelo econômico adotado nos últimos 200 anos, onde o "ter" prevalece sobre o "ser". O modelo capitalista implantado assenta-se e consolida-se a partir da concepção de um consumo exacerbado, sem controle, que proporciona o esgotamento dos recursos naturais e produz uma quantidade de resíduos impossível de ser absorvida pela natureza, na escala de tempo de vida de uma geração e mesmo de muitas outras.

No entanto, de anos para cá, existem importantes marcos no surgimento da educação ambiental como projeto educativo, conforme o fragmento abaixo:

> A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Humano, realizada em 1972, em Estocolmo, constitui o primeiro pronunciamento solene sobre a necessidade da educação ambiental. Em ocasiões anteriores, os organismos internacionais haviam elaborado resoluções sobre aspectos relacionados com o meio ambiente, mas nelas não costumavam aparecer referências à educação. A Conferência de Estocolmo fez uma reflexão profunda sobre os problemas ambientais de nossa época e suas causas. Ao apelar à responsabilidade do ser humano no tratamento do meio, a educação adquiria uma importância singular (DÍAZ, 2002, p. 51-52).

Em seguida, em 1977, realiza-se a Conferência de Tbilisi, colocando em foco os principais problemas ambientais da sociedade contemporânea e as ações da educação no sentido de resolvê-los. No Brasil, a partir da declaração e das recomendações de Tbilisi, realizou-se, em 1992, no Rio de Janeiro, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual propõe a adoção de uma estratégia global, a "Agenda 21". No ano de 2007, uma nova conferência, a Rio +15, trouxe novamente à cidade do Rio de Janeiro, representantes de todo o mundo para realizarem um balanço dos resultados e das ações em prol do meio ambiente.

Dez anos depois, a Rio +20, sediada na cidade do Rio de Janeiro, trouxe a esperança de renovação para o compromisso político entre lideranças mundiais para o desenvolvimento sustentável do planeta. Em 2015, aconteceu, em Paris, a 21ª Conferência das Partes (COP-21) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) e a 11ª Reunião das Partes no Protocolo de Quioto (MOP-11), cuja intenção é alcançar um novo acordo internacional sobre o clima, aplicável a todos os países, com o objetivo de manter o aquecimento global abaixo dos 2°C.

Com isso, entre a sociedade civil, a educação ambiental assume um importante papel no sistema educacional, com o objetivo de discutir a ética, a moral, a harmonia e o respeito dos homens entre si e para com a natureza. Esta se tornou pauta dentro e fora da escola. Tem sido, mesmo que com pouca ênfase, praticada e teorizada, e resultado num conjunto de princípios básicos que devem reger os diversos programas de educação ambiental que contemplam a sensibilização, a compreensão, a responsabilidade, a competência e a cidadania para com o meio ambiente.

> Vale ressaltar que a Educação Ambiental na escola deve estar no bojo de todas as matérias do currículo, não sendo, portanto, necessária uma disciplina específica para a discussão ambiental, uma vez que o objeto de análise das disciplinas escolares é o ambiente, seja ele físico, químico, biológico ou social. Nesse sentido, o tema do meio ambiente vai ser incorporado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) não como um conteúdo de uma

> determinada disciplina, mas como o que se tem chamado de temas transversais. Incorporando a temática ambiental no currículo comum da Educação Básica, os PCN's colocam o sistema de educação nacional em consonância com um movimento internacional de reconhecer a importância da educação ambiental para a preservação, conservação, recuperação do meio ambiente e para a construção de um movimento sustentável (BRASIL, 1998b, p. 24).

A responsabilidade assumida por diretores, coordenadores e professores em abordar assuntos relacionados ao meio ambiente, transversalmente, tem sido desafiadora, pois a temática, na maioria das vezes, transcende os diferentes campos do conhecimento. Neste sentido, vale lembrar que a questão ambiental passa a ser compreendida a partir de contribuições de todas as áreas do conhecimento (disciplinas) da escola, e não somente da Geografia, em específico. Necessita de conhecimentos construídos, como por exemplo, da História, das Ciências e da Biologia e mesmo da Filosofia.

A partir da análise do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de meio ambiente, e posteriormente o estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola de Educação Básica de Santa Maria/RS, compreende-se que o tema transversal em questão deve integrar todas as grandes áreas do conhecimento teoricamente organizadas, de forma a constituí-las, sem distinções.

A metodologia deste trabalho pautou-se em uma pesquisa bibliográfica sobre os assuntos pertinentes; em um segundo momento realizou-se a escolha e o contato prévio com a escola, o diretor, os coordenadores pedagógicos; elaboração dos "critérios metodológicos" de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; construção e aplicação de questionários semiestruturados aos professores de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da escola; e, por fim, construíram-se sugestões de propostas a serem, futuramente, discutidas, debatidas e aceitas para a inclusão no PPP sobre o tema transversal de meio ambiente e as ações escolares para com o tema, na perspectiva de que este atenda a demanda escolar, visando a constante atualização do Projeto Político-Pedagógico e os trabalhos de classe e extraclasse.

Traçados metodológicos: alguns caminhos

A metodologia utilizada nesse trabalho constituiu-se em um processo de reflexão, o qual apresentou os elementos necessários para auxiliar, no decorrer da pesquisa, a compreensão da realidade a ser investigada. Todavia, utilizou-se uma abordagem qualitativa pautada nas propostas de Bog-

dan; Biklen (1994), tendo como objeto de estudo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais de meio ambiente (1998b) Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola de Educação Básica de Santa Maria/RS e o âmbito escolar de um modo geral. A interação do pesquisador com os colaboradores da pesquisa constitui-se num elemento significativo nas pesquisas qualitativas, conforme estudos desenvolvidos por Bogdan; Biklen (1994); Deslandes (1994), pois permite uma aproximação com os sujeitos da investigação, possibilitando um conhecimento mais profundo do contexto sociocultural no qual eles estão inseridos.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, estruturada da seguinte forma: pesquisa bibliográfica, escolha e contato prévio com a escola, o diretor, os coordenadores pedagógicos da escola. Em um segundo momento, elaboraram-se "critérios metodológicos" de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; construção e aplicação de questionários semiestruturados aos professores de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da escola; e, por fim, construíram-se sugestões de propostas a serem, futuramente, discutidas, debatidas e aceitas para a inclusão no PPP sobre o tema transversal de meio ambiente e as ações escolares para com o tema, na perspectiva de que este atenda a demanda escolar, visando a constante atualização do Projeto Político-Pedagógico e os trabalhos de classe e extraclasse.

Os "critérios metodológicos" de análise do Projeto Político-Pedagógico como requisitos para a construção de uma escola cidadã

Chamou-se de "critérios metodológicos" a elaboração de algumas concepções ou ideias-chave, fundamentadas a partir do estudo dos PCNs de temas transversais – meio ambiente e das contribuições destacadas por Yus (1998), que permitiram avaliar se os objetivos propostos por estes documentos estão contemplados no PPP da escola. Buscou-se ainda considerar nestes critérios não só a educação ambiental, o tema transversal do meio ambiente, mas também buscar informações acerca das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas por estes professores.

As respostas a estes "critérios metodológicos" foram obtidas através da análise do PPP da escola e da aplicação dos questionários semiestruturados aos professores, trabalho este viabilizado e apoiado pela coordenação pedagógica da escola, que se mostrou em todo instante interessada na

pesquisa, como forma de obter novas propostas de inserção do tema transversal de meio ambiente na reformulação do PPP.

Além do instrumento já mencionado, foram utilizados questionários semiestruturados que foram elaborados tendo como base as situações propostas na etapa anterior e conforme Yus (1998), participando como respondentes seis professores que ministram as disciplinas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, dos componentes curriculares: História, Geografia, Ciências, Inglês, Português, Educação Artística, Matemática e Literatura.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): temas transversais para o Ensino Fundamental

Muitas são as ciências, como a Geografia, a História, a Literatura, entre outras, através das quais os professores têm a possibilidade de atrair e aproximar os alunos do espaço em que vivem e como vivem, espaço este no qual criam relações sociais, políticas, econômicas, culturais, ambientais, entre outras.

Após a divulgação pelo Ministério da Educação (MEC), em 1995 da versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 o MEC publicou os PCNs de 1ª a 4ª séries e, em 1998, os PCNs de 5ª a 8ª séries, sendo este segundo objeto de estudo desta pesquisa. A proposta inicial a partir da criação destes documentos seria a criação de uma base comum e uma orientação para a formulação curricular para as escolas de Ensino Fundamental, na tentativa de torná-las integralmente democráticas e formadoras de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade em que vivem. No entanto, Yus (1998) remete que as discussões voltaram-se no sentido de que a elaboração das propostas pedagógicas das escolas deveria voltar-se para a realidade e as expectativas locais nas quais estão inseridas, e não em uma unificação curricular como se propõe.

Segundo críticas propostas por Lucas (2000), de um lado, os PCNs sugerem o desenvolver de um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do Ensino Fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos, e, de outro, acabam por "impor" pontos de vista aos participantes do processo educacional, divergindo da ideia inicial deste documento, o qual contempla a construção de escolas democráticas ou de uma base comum nacional.

O Parecer CNE n. 01/1998 dispõe sobre o conceito de Base Nacional Comum:

> [...] Refere-se aos conjuntos de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26 [da Lei n. 9.394/1996 – LDB]. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art.15 [da mesma LDB] indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental (BRASIL, 1998).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais (1998a), para a eleição dos temas transversais, alguns critérios foram adotados, descritos na sequência: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e fornecer o aumento da capacidade de compreensão da realidade e a participação social. Para a questão ambiental não foi diferente. Os PCNs de temas transversais propuseram ao Ensino Fundamental trabalhar o tema transversal do meio ambiente através da construção de uma consciência sobre a educação ambiental, pois os caminhos tomados pelo meio ambiente nas últimas décadas e as perspectivas globais para a humanidade não têm sido exitosas e, tampouco, animadoras, caso a sociedade não assuma uma postura consciente de maneira imediata.

A escola que pretendemos e a educação interdisciplinar

Os caminhos percorridos pelas reformas educacionais têm direcionado para a construção de uma nova escola, compromissada em formar cidadãos conscientes e preocupados com a realidade social na qual estão inseridos. Neste sentido, os temas transversais propostos pelo MEC, enfatizando o meio ambiente, dispõem: "Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, correspondendo a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana" (BRASIL, 1998a).

Cabe assim, introduzir na escola uma nova perspectiva, convergindo para uma educação que contemple noções éticas, morais, humanísticas, de maneira interdisciplinar. Partindo deste princípio, "[...] os temas transversais podem transformar-se num ensino episódico e de escassa relevância,

ministrado pelo professorado mais consciente ou comprometido, ou, pelo contrário, pode significar uma reatualização e fortalecimento de todos os conteúdos e não apenas dos hábitos, valores e atitudes, como também os procedimentos e conteúdos informativos e conceituais (CARBONELL, 1994 apud YUS, 1998, p. 28).

Inúmeros esforços são desprendidos pela educação de hoje e tendem a fortalecer o importante papel que desempenha o(a) professor(a), bem como para a figura que ele(a) representa na construção do conhecimento. É com a ajuda em massa de todo o professorado que a educação ambiental tende a se fortalecer, imergindo através dos conteúdos tradicionais e tornando-se solução para parte dos problemas enfrentados pelo planeta, através da integração dos saberes.

É importante, no momento atual pelo qual estamos passando, de muitas transformações, mudanças de hábitos e conceitos, tornarmo-nos parceiros inseparáveis da educação, seja ela acadêmica ou não, oferecida nas escolas e pelos professores, já formados ou em formação. O futuro do planeta e do meio ambiente está nas mãos desta nova geração, construída através das escolas de que dispomos, sejam elas municipais, estaduais ou particulares, e posteriormente, pelas nossas universidades. Os meios pelos quais podemos realizar nossas ações são muitos. Um deles é através do Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA), criado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), que consiste em um plano de desenvolvimento e manejo ambiental que identifica os problemas e as soluções para o ser humano reduzir os impactos negativos, decorrentes de sua interação com o meio ambiente.

Desta forma, pode-se contar com parcerias de quaisquer organizações, tais como as indústrias, os serviços, as escolas, as universidades, as organizações não governamentais, os órgãos públicos, entre outros. Como exemplo, podemos citar a REBEA, a Rede Brasileira de Educação Ambiental, criada a partir de uma articulação entre ONGs, universidades e órgãos governamentais. A REBEA, uma das redes mais antigas do país, tem, desde seu início, a vocação e o objetivo de ser uma articulação nacional dos educadores brasileiros.

Formação de professores para o ensino dos temas transversais

De maneira geral, é importante ressaltar a importância da formação dos professores, principalmente a partir da década de 80, quando se iniciam reformas profundas na educação e criam-se novas políticas educacionais.

Para os temas transversais, propostos via PCNs de Temas Transversais (1998a) remetem:

> Caberá aos professores mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania, assim como, ao invés de se isolar ou de compartimentar o ensino e a aprendizagem, a relação entre os Temas Transversais e as áreas deve se dar de forma que: as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas de convivência social propõem; haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las (BRASIL, 1998a).

Os conteúdos procedimentais, segundo sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais (BRASIL, 1998a), devem transcender as barreiras impostas pela singularidade e pela linearidade dos momentos atuais da educação tradicional, devendo integrar-se às demais disciplinas de maneira a tornarem-se unos. As noções de transversalidade, interdisciplinaridade, de multidisciplinaridade e de globalização cabem-nos muito bem neste cenário, uma vez que, para incorporarmos na escola estas temáticas, é necessária, além do comprometimento efetivo da equipe dirigente escolar, a colaboração da equipe docente e da comunidade como um todo para a organização e o desenvolvimento do tema transversal que se quer promover, neste caso, o meio ambiente. Yus (1998) demonstra em seus estudos os diferentes tipos de transversalidade, classificadas por ele como "formais", existentes e aplicáveis à esfera escolar, que são: a transversalidade disciplinar, a transversalidade no espaço, a transversalidade no tempo, a transversalidade curricular e a transversalidade ambiental.

Além das classificações acima citadas, o mesmo autor aponta ainda para a transversalidade familiar (ambiente da família), a transversalidade institucional (ambientes não escolares como prefeituras, postos de saúde), a transversalidade não governamental (associações pacifistas, ecológicas, de consumidores), bem como a transversalidade comunicacional (através dos meios de comunicação, campanhas publicitárias, programas educativos específicos). Podemos perceber, portanto, que os trabalhos transversais ultrapassam o ambiente da escola e passam a ter efeito no meio social. Há quem diga que este tipo de trabalho é uma verdadeira e declarada "utopia", devido às circunstâncias das escolas na atualidade. Porém, o trabalho em conjunto, efetivado nas ações cotidianas e com a colaboração de toda a

comunidade escolar é possível, basta aproveitarmos os momentos oportunos e as circunstâncias favoráveis para tais atitudes.

Esta parceria consolida-se na forma interdisciplinar que duas ou mais disciplinas se propõem para realizar os trabalhos escolares em detrimento de um tema transversal. Como exemplo, podemos citar as disciplinas de Geografia e História, as quais podem desenvolver os trabalhos desfazendo os contornos individualmente em favor do tema transversal do meio ambiente. Desta forma, esta ação adquire uma relevância central e uma metodologia própria, o que não obteríamos através da disciplina desenvolvida isoladamente.

Sabemos que estas tarefas não são fáceis, pois exigem e fazem com que a escola não se torne um ambiente no qual apenas se reproduzam conhecimentos, e, sim, um lugar de construção de novas possibilidades pedagógicas, de relações, de criação e recriação do trabalho docente, de reconhecimento pessoal e profissional docente, de novas relações interpessoais, de reinventar novas formas de trabalhar com o meio em que vivemos e aprender a preservá-lo.

A realidade dos temas transversais

Passível de críticas desde o início, a proposta de reforma estipulada pelo MEC (1998a) para a implantação dos temas transversais no currículo do Ensino Fundamental, não levou em consideração dois pontos fundamentais: a) sobrecarga de conteúdos disciplinares, se considerarmos que a transversalidade implica em um aumento de conteúdos, e, b) despreparo e insuficiência de tempo por parte dos professores, conforme aponta o fragmento abaixo:

> A escassa tradição do professorado em assumir tarefas conjuntas e, ainda menos, a de estruturar o currículo ao redor de temas transversais, faz com que esses temas, que são "terrenos de todos", na prática não o sejam de ninguém, especialmente quando um mesmo curso é elaborado por uma equipe de professores, como acontece na etapa secundária, ainda que o problema seja geral, se considera que os temas transversais devem estar sujeitos a uma sequenciação e, portanto, envolvendo todos os tutores de uma mesma etapa (YUS, 1998, p. 154).

Assim, além dos temas transversais terem se tornado eixos de pouca credibilidade no âmbito escolar, passaram a fazer parte de um "pacote de olhares marginais", os quais atuam em situações episódicas na escola, como por exemplo, festividades, mostras pedagógicas ou semanas culturais.

Por outro lado, dispõe-se que a transversalidade não opere somente num mesmo ano. São ações e atuações escolares que se somam ao longo de uma ou várias etapas, e que atingem, num curto período, pequenas aquisições. O êxito ou fracasso da aplicabilidade dos temas transversais dá-se na prática cotidiana e, inquestionavelmente, possuem um lugar assegurado entre todas as áreas de ensino.

Tema transversal do meio ambiente pelo viés da educação ambiental

Mencionadas anteriormente, algumas questões foram estabelecidas como regras para a eleição dos temas transversais. São elas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais estabelecidos: a) a urgência social, b) a abrangência nacional, c) possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e, d) favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998a). Destes anseios iniciais, os PCN's destacam que "a principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global" (BRASIL, 1998b, p. 187).

Entende-se que a educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe a atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico permanente, fazendo com que este desenvolva e amplie sua consciência crítica sobre a problemática ambiental enfrentada pela sociedade na qual estamos inseridos. Esta se tornou instrumento indispensável para as práticas educativas nas escolas e para a consciência ecológica, já que, para Guimarães (2005, p. 101), "[...] é preciso ainda, e, sobretudo, a mobilização, o pôr a ação em movimento. Incorporar (razão e emoção) a questão ambiental no cotidiano de nossa ação como prioridade. É uma mudança de atitude nossa com nós mesmos".

Nos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do meio ambiente destaca-se a importância do papel da escola, através da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico amarrado com as questões ambientais e com as dos professores das disciplinas, no intuito de estes fornecerem meios efetivos para os alunos compreenderem os fatos naturais e humanos referentes a esta temática, desenvolvendo suas potencialidades e adotando

posturas pessoais e comportamentos sociais que lhe permitam viver numa relação construtiva consigo mesmo e com seu meio, colaborando para que a sociedade, ou mesmo o lugar onde vivem, seja ambientalmente sustentável e socialmente justo.

Então, o que vem a ser Projeto Político-Pedagógico, e de que maneira pode atuar para que se efetive no âmbito escolar o tema transversal do meio ambiente?

> O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art.12 e 13) ou como projeto pedagógico (art.14 inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. Deve-se cuidar que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 178).

Podemos perceber, na citação acima, que o projeto da escola é de responsabilidade de todos, dirigentes e gestores. Nesta perspectiva de gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de compromisso pelo projeto da escola. Para Gadotti (1997), "um Projeto Político-Pedagógico da escola apoia-se: a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas do governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto".

Contudo, a partir deste envolvimento necessário, o tema transversal de meio ambiente deve ser abordado de maneira que haja integração entre educação e cultura, escola e comunidade, através de uma educação multicultural e comunitária, da democratização das relações de poder dentro da escola, da visão interdisciplinar e transdisciplinar e da formação permanente dos educadores.

Meio Ambiente e Educação Ambiental: implicações no Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Na perspectiva desta pesquisa entende-se que o Projeto Político-Pedagógico é um importante "instrumento" através do qual a escola tem a possibilidade de descentralizar a gestão escolar e torná-la, acima de tudo, par-

ticipativa. Para tanto, também é necessário o comprometimento do poder público e político em fornecer subsídios para a formação continuada destes professores, muitas vezes esquecidos e desmotivados pelo sistema atual, ideia firmada, conforme Bolzan (2005, p. 83), "de que a escola, tal como está organizada hoje, vem buscando caminhos para dar conta de sua tarefa". Ou ainda, a ideia de que:

> [...] Cabe discutir questões como a tomada de consciência do papel do professor na reflexão e reorganização da prática cotidiana, ou seja, da intervenção pedagógica, previamente pensada e, consequentemente, implementada na escola e suas contribuições ou interferências na construção dos saberes docentes e as possibilidades de superação dos problemas ditos de aprendizagem ou nas práticas de ensinagem e sua correlação com a temática da investigação (BOLZAN, 2005, p. 86-87).

Para atender a estas necessidades, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve efetivar-se no tempo e no espaço escolar por direção, coordenação, professores e funcionários através da discussão, decisão e encaminhamentos conjuntos, com atribuições de responsabilidades, para que possibilite superar a fragmentação do saber e objetivar um trabalho voltado para a implementação da interdisciplinaridade e da construção de um espaço coletivo.

> O que estiver configurado no PPP servirá para os diferentes setores da comunidade escolar, como base de atuação no momento de debater e analisar os problemas que surjam no centro, muitos deles produto das relações entre este e o meio, na maneira de buscar as soluções para os conflitos, nos critérios para a organização e utilização dos recursos de todos os tipos (humanos, materiais, econômicos, etc.), ou para a escolha de novos recursos (DÍAZ, 2002, p. 111).

As reflexões acerca desta nova tomada de consciência irão favorecer o desempenho do trabalho escolar como um todo, onde todos terão a possibilidade de promover, em alguma medida, respostas para conteúdos, métodos e certa qualidade ambiental para o âmbito escolar.

Resultados e Discussões: relevância e perspectivas

Entendemos que, com o passar do tempo, as discussões sobre os rumos da educação brasileira chegaram ao ambiente escolar, refletindo na escolha da escola por ser tradicional ou moderna. No entanto, acredita-se que os temas transversais transcendem esta discussão e passam a atuar como eixos de trabalhos escolares necessários à formação de cidadãos plenos de seus deveres e direitos perante a sociedade em que vivem. Como proposta

final, retomaremos pontos importantes destacados anteriormente, ao mesmo tempo em que refletimos acerca da experiência e apontamos caminhos.

Importante lembrar que a pluralidade do tema nos permite traçar inúmeras estratégias de trabalho para a sala de aula e para a comunidade do entorno da escola. A visão local nos permite diagnosticar questões mais próximas e, consequentemente, de maior urgência, para que possamos disseminar a consciência por uma educação ambiental pela sociedade geral. Esse se constitui no tema diário e de casa de cada cidadão.

A leitura realizada acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Temas Transversais de meio ambiente (1998b) proporcionou reflexões e anseios de que, de alguma forma, precisamos, urgentemente, nos dar conta de que a escola é um dos principais, senão o mais importante, espaços pelo qual o educador pode realizar, através da educação ambiental, a conscientização de que o meio ambiente, no qual vivemos e pelo qual somos responsáveis diretamente, necessita de nossa ajuda.

> A solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia (BRASIL, 1998b).

Já são do nosso conhecimento as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino em "transportar" o que está escrito no papel para a prática. As relações entre teoria e prática são cada vez mais difíceis de serem adotadas, justificativas estas que podem ser visualizadas nos problemas enfrentados por educadores e educandos, tais como baixos salários, falta de infraestrutura e recursos por parte do governo, desestímulo à carreira docente, falta de projetos de formação continuada e cursos de qualificação docente e profissional, entre outros, para estabelecer o processo de ensino desejável atualmente.

Assim, a partir da análise do conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), pautado nos "critérios metodológicos" e nas falas dos professores participantes, é possível destacar ações importantes quanto às abordagens da interdisciplinaridade, da transversalidade, do processo de gestão

democrática, do tema transversal do meio ambiente, bem como de ações em educação ambiental.

Os professores entendem que o PPP da escola tem sido submetido a modificações e atentado para a participação de toda esfera escolar para a sua construção. A escola tem trabalhado, através das reuniões quinzenais de professores, para a formação de cidadãos participativos do saber social comum, empenhados em reconhecer e compreender o verdadeiro sentido dos problemas ambientais enfrentados pela sociedade do consumo na qual vivemos.

A coordenação pedagógica da escola, responsável pela elaboração dos projetos interdisciplinares mencionou a existência de um Projeto Interdisciplinar de Educação Ambiental, que se divide em dois subprojetos: um sobre Aquecimento Global e um sobre a Dengue, e que, ao longo deste ano, foram realizadas mostras pedagógicas, palestras, debates, produção de materiais em sala de aula, que envolveram a comunidade da escola e a comunidade do bairro nos finais de semana. Para tanto, os professores receberam formação complementar da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, que disponibilizou profissionais da área para palestras e atividades com os professores da escola.

Contudo, é possível entender que a educação ambiental e o tema transversal de meio ambiente são abordagens teórico metodológicas complexas, as quais exigem compreensão e a superação das fronteiras convencionais das diferentes disciplinas, nas quais estão divididas as diversas áreas do conhecimento. Portanto, vale lembrar, segundo Gadotti (1997 apud GARCIA, 2000, p. 33), que o Projeto Político-Pedagógico será fruto da "ousadia dos seus agentes e da ousadia de cada escola" e será o reflexo do "cotidiano e o seu tempo-espaço". Isto significa que as relações interpessoais e as relações sociedade-natureza são muito importantes, especificando a necessidade da educação ambiental como fruto de um trabalho consciente e formador de cidadãos.

Não obstante, o tema transversal abordado por esta pesquisa – meio ambiente – requer que questões sociais sejam apresentadas e trabalhadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. Para tanto, é relevante dar-se a mesma importância das áreas convencionais aos temas transversais, seja através da construção da consciência de cidadãos que somos e pertencentes a uma mesma sociedade, seja através da escola pelas vias do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que atua como instrumento para a socialização e inserção dos indivíduos no meio em que vivem. Nas relações estabelecidas

com os professores do Ensino Fundamental e com a equipe diretiva da escola, pode-se perceber, através da análise do PPP da escola e das respostas de pouco conteúdo dos questionários respondidos pelos professores, o distanciamento existente entre teoria e prática para com os temas relacionados com o meio ambiente, reflexo este visualizado nas ações pontuais adotadas pela escola para abordar o tema.

Constatou-se, a partir do estudo e análise do PPP da escola, que os Parâmetros Curriculares Nacionais dos Temas Transversais de Meio Ambiente são documentos utilizados somente na construção/elaboração do Projeto Político-Pedagógico, permanecendo esquecido nos "armários" da escola o restante do ano. Através da elaboração e adoção dos "critérios metodológicos" propostos por Yus (1998), que nortearam a pesquisa realizada com os professores através dos questionários semiestruturados, compreende-se que o problema com a questão ambiental deve ser ampliado. Precisamos da colaboração não só da escola, mas também da comunidade, do poder público, dos órgãos de fiscalização, das entidades não governamentais, para que possamos a todas as mãos construir um movimento em favor da causa ambiental.

Também, segundo os sujeitos questionados, pode-se perceber que são professores que lecionam na rede municipal e estadual de ensino de Santa Maria, com idades que variam entre 30 e 50 anos e que atendem a outras escolas em turnos contrários aos da escola, totalizando carga horária de mais de 40 horas/aula. Acredita-se que este é um dos fatores entre os quais percebemos a resistência dos professores das disciplinas regulares em trabalhar o tema transversal do meio ambiente. Dentre os participantes da pesquisa, um não possui pós-graduação, um possui pós-graduação em educação ambiental e os demais possuem em áreas diversas como psicomotricidade e português.

Quando questionados sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Temas Transversais, demonstraram conhecimento sobre a existência e importância destes documentos para a construção e a manutenção do PPP da escola, bem como salientaram que são consultados anualmente para a manutenção do mesmo e semanalmente para as reuniões de professores. Na questão da elaboração das aulas diárias, foram questionados sobre a adoção dos PCNs de Temas Transversais, sendo que, apenas um professor de português relatou que adota quando possível, e os demais abordam com mais frequência.

Com relação a cursos de formação continuada sobre o tema transversal do meio ambiente, cinco professores receberam cursos oferecidos pelas secretarias, coordenadorias e participaram deles. Apenas o professor de Português não recebeu curso de formação. Ressalto o anseio nesta questão do professor de Inglês, que expressou sua opinião de que "deveria haver mais seriedade com o estudo do tema em relação à teoria e à prática".

Quando questionados sobre a interdisciplinaridade, os professores demonstram estar satisfeitos com a maneira pela qual a escola optou por trabalhar o tema transversal do meio ambiente: através de projetos estruturados, mostras pedagógicas, exposições, feiras multidisciplinares, que acolhem a comunidade escolar e pais de alunos.

Acreditamos que este é apenas um viés pelo qual é possível desenvolver o tema transversal do meio ambiente na escola. É importante que os professores invistam na formação continuada e adotem práticas ambientais efetivas, levando os alunos a praticar os conceitos e os conhecimentos obtidos em sala de aula.

Dentre os recursos pedagógicos mais utilizados, os professores remetem ao uso de livros didáticos, jornais, revistas, textos reflexivos e críticos, vídeos, pesquisa na internet, pesquisa de campo, porém não mencionaram quais seriam estes livros ou vídeos.

Quanto à escola, há, como prática por meio de projetos interdisciplinares, a abordagem sobre o meio ambiente. Desta maneira, a comunidade escolar, pais, alunos e funcionários têm sido chamados a participar de forma comprometida, atuando na escola, no bairro, em casa e nas atitudes cotidianas. Todas as entrevistadas acreditam que desta forma podem realizar um trabalho efetivo na comunidade e no bairro, através do qual os alunos sejam os sujeitos pelo qual o meio ambiente possa ser menos agredido e mais preservado.

Com relação ao fator de maior relevância e que impede os professores de participar mais efetivamente de projetos de extensão vinculados à UFSM, destacam a disponibilidade de tempo para desenvolverem práticas integradas voltadas ao meio ambiente e à educação ambiental.

É importante ressaltar que a contribuição da escola e principalmente dos respondentes foi importante para a coleta de dados realizada e para a conclusão deste diagnóstico. Devemos ter em mente que, de 1998 para cá, desde a criação dos PCNs dos Temas Transversais – Meio Ambiente muito pouco foi feito em relação ao tema e pouco incentivo as escolas têm obtido

por parte de órgão privados e do governo para que possamos contribuir para a preservação do meio ambiente e do planeta em que vivemos.

Propostas de inserção do Tema Transversal do Meio Ambiente nos trabalhos escolares

Um programa de educação ambiental, para ser efetivo, deve promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e à melhoria da qualidade ambiental.

A seguir, constam algumas estratégias sugeridas pela UNESCO (2007), que podem ser adaptadas ao PPP da escola e às atividades disciplinares e interdisciplinares, destacando que a aprendizagem será mais efetiva se a atividade estiver adaptada às situações da vida real da cidade, ou do meio em que vivem aluno e professor.

Quadro 1 – Estratégias de ensino para a prática de educação ambiental

Estratégia	Ocasião para o Uso	Vantagens e Desvantagens
Discussão em classe (grande grupo)	Permite que os estudantes exponham suas opiniões oralmente a respeito de determinado problema	Ajudam o estudante a compreender as questões cotidianas, superando desafios, bem como desenvolve a autoconfiança e a expressão oral. Uma desvantagem que pode ser estabelelecida neste momento de troca com o grande grupo é a dificuldade de discussão entre os alunos
Discussão em grupo (pequenos grupos com supervisor-professor)	Quando assuntos polêmicos são tratados	Estimula o desenvolvimento de relações positivas entre alunos e professores
Mutirão de ideias: é uma atividade que envolve pequenos grupos de 5-10 estudantes, os quais têm por objetivo apresentar soluções possíveis para um dado problema. Esta estratégia sugere um tempo limite de atividade de dez a quinze minutos. Sugerimos que todas as ideias sejam apontadas pelo grande grupo, a fim de reuni-las para as estratégias finais	Deve ser usado como recurso para encorajar e estimular ideias voltadas à solução de problemas. O tempo deve ser utilizado para produzir as ideias e não para avaliá-las	Esta técnica contribui para o estímulo à criatividade, liberdade.Neste contexto, os alunos podem encontrar dificuldades em evitar avaliações ou julgamentos prematuros e em obter ideias originais
Trabalho em grupo: envolve a participação de grupos de 4-8 alunos que se tornam responsáveis pela execução de uma tarefa	Quando se necessita executar várias tarefas ao mesmo tempo, para facilitar a interação entre os alunos. Uma segunda sugestão para esta técnica, é de que os professores coordenadores dos grupos adotem o "rodízio", de forma que todos os alunos passem por todos os grupos	Esta técnica estimula os alunos a se responsabilizarem por uma tarefa por longos períodos, por exemplo, por duas ou mais semanas, e exercitarem a capacidade de organização.Pede-se que os professores coordenadores monitorem as atividades de modo que o trabalho não envolva apenas alguns membros do grupo, e, sim, o grupo como um todo

Debate: requer a participação de dois grupos para apresentar ideias e argumentos de pontos de vista divergentes	Quando assuntos controvertidos estão sendo discutidos e existam propostas diferentes de soluções	O debate entre alunos permite o desenvolvimento das habilidades de falar em público e ordenar a apresentação de fatos e ideias. Requer que o grupo de professores organizadores disponibilize um tempo extra para a organização da atividade.
Questionário: proporciona o desenvolvimento de um conjunto de questões ordenadas a ser submetido a um determinado público. Como sugestão, os alunos podem ir à busca de respostas junto aos moradores e aos membros da associação de bairro no qual está localizada a escola	Esta técnica é utilizada para obter informações e/ou amostragem de opinião das pessoas em relação a dada questão	A grande vantagem desta técnica é que quando aplicada de forma adequada, produz excelentes resultados. Uma desvantagem apresentada é que demanda muito tempo e experiência para produzir um conjunto ordenado de questões que cubram as informações requeridas. Por outro lado, é uma maneira de estimular os alunos a perceberem o espaço no qual estão inseridos
Momento de reflexão: é o oposto do mutirão de ideias. Nesta técnica, é fixado um tempo para que os alunos escolham um "lugar", que pode ser no interior da escola ou próximo dela, e pensem acerca de um problema específico	Usado para encorajar o desenvolvimento de ideias em resposta a um problema	Necessita do envolvimento de todos. Uma sugestão para a atividade é que os alunos façam um prévio levantamento dos problemas ambientais enfrentados pelo bairro ou pela comunidade como um todo, que pode ser a questão do lixo, da poluição, do desperdício de água, e reflitam sobre as possíveis ações que podem ser adotadas pela escola e pela comunidade, a fim de minimizar os problemas levantados
Imitação: técnica que visa a estimular os estudantes a produzir sua própria versão dos jornais, dos programas de rádio e TV	Os estudantes podem obter informações de sua escolha e levá-las para outros grupos. Dependendo das circunstâncias e do assunto a ser abordado, podem ser distribuídos na escola, aos pais e à comunidade	Desta forma instigamos os alunos a desenvolver novas formas de aprendizagem e ação social
Projetos: os alunos, supervisionados, planejam, executam, avaliam e redirecionam um projeto sobre um tema específico	Realização de tarefas com objetivos a serem alcançados em longo prazo, com envolvimento da comunidade	As pessoas recebem e executam o próprio trabalho, assim como podem diagnosticar falhas nos mesmos
Exploração do ambiente local: prevê a utilização/exploração dos recursos locais próximos para estudos, observações, caminhadas, etc.	Estimula a compreensão do metabolismo local, ou seja, da interação complexa dos processos ambientais a sua volta	Esta técnica produz de certa forma, uma agradabilidade em sua execução. Induz a participação em massa das pessoas envolvidas, proporcionando a vivência de situações concretas

Fonte: UNESCO (2007).

É possível perceber que algumas estratégias podem ser aplicadas para a comunidade escolar, que envolvam tanto dirigentes e professores, quanto alunos, pais e funcionários. São estratégias que podem ser elaboradas para atividades classe e extraclasse, incorporados aos projetos pedagógicos de educação ambiental já existente no programa da escola (PPP). As desvan-

tagens apresentadas no quadro são formas de estímulo e desafio para a escola, no que diz respeito à superação dos obstáculos impostos por práticas desafiadoras, como as práticas ambientais.

Desta forma, com base no quadro acima e através das pesquisas realizadas, sugerimos (em caráter de complementaridade) ações diretas para a prática de educação ambiental que podem ser aliadas às estratégias de ensino curriculares, tais como: visitas a museus e a criadouros científicos de animais silvestres que, em parceria com a Brigada Militar e o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), realizam atividades de conscientização ambiental e práticas efetivas de combate à degradação do meio ambiente; passeios em trilhas ecológicas e desenhos; parcerias com Secretarias de Educação de Municípios; práticas de ecoturismo; publicações periódicas sobre o tema e que envolvam a comunidade de professores no sentido de socialização das práticas pedagógicas; educação ambiental para a comunidade em geral que vise campanhas de conscientização ambiental; fortalecimento de programas de orientação ambiental, entre outros.

Através da adoção destas medidas, podemos iniciar a caminhada em defesa do meio ambiente, e a escola, sem dúvidas, constitui-se na instituição que vem a contribuir efetivamente para que sua comunidade geral torne-se ciente de seus direitos e deveres para com o meio ambiente. No atual momento de transição pelo qual estamos passando, defrontamo-nos com práticas pedagógicas desvinculadas, desarticuladas.

A transversalidade e a interdisciplinaridade não deixaram de existir somente nos livros. Permanecemos com métodos arcaicos e descomprometidos com a realidade em que vivemos. Justificativas são encontradas na carga horária excessiva de professores, no desinvestimento na carreira e na formação continuada, nos baixos salários e na desvalorização do professor. Não é novidade que os problemas diagnosticados persistem no tempo e no espaço e não são prioridades especificas desta escola.

Considerações finais

A partir do levantamento obtido nesta pesquisa, foi possível perceber que os professores questionados adotam poucas práticas interdisciplinares nas atividades cotidianas. As disciplinas curriculares são pouco articuladas entre si. Poucas ou muito poucas contemplam o meio ambiente como tema transversal, e os professores pouco buscam e investem em novas atividades que venham a motivar os alunos.

Por outro lado, apesar de pontuais e específicas, são realizadas atividades como mostras pedagógicas, exposições, feiras multidisciplinares realizadas por professores em parceria com a comunidade escolar. O PPP, como um documento e um instrumento através do qual é possível construirmos a escola democrática e participativa que tanto almejamos, deve ser utilizado e manuseado com maior efetividade e posto em prática através das ações nele contidas. A interação de diretores, professores, pais e funcionários é também um forte instrumento na luta pela preservação ambiental.

Esperamos que, através das ações desta pesquisa e deste pequeno panorama, voltado para a escola participante, possamos efetivar práticas de educação ambiental, valorizando o professor, os alunos, o ambiente escolar, do entorno da escola e da comunidade, proporcionando, através de ideias, a melhoria na qualidade ambiental. A escola tem um enorme potencial para desenvolver atividades que possam vir a colaborar e integrar as muitas atuações da educação ambiental em prol da qualidade de vida de sua comunidade e do meio ambiente do qual todos somos parte integrante.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. Formação de Professores/as: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola. In: ANTUNES, H. S. (Org.). **Práticas Educativas:** repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

BRASIL. MEC. Parecer CEB nº 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, V. S. de. A Educação Ambiental nos PCN's: O Meio Ambiente como tema transversal. In: MATA, S. F da; GAVAZZA, S.; ALMEIDA, M. C. M. de. (Orgs.). **Educação Ambiental**: Transversalidade em questão. Rio de Janeiro: MZ Editora Ltda., 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em Sala de Aula:** Práticas e Reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

DÍAZ, A. P. **Educação Ambiental como projeto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GADOTTI, M. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Fundação Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.orgMoacir_GadottiArtigosPortuguesEscola_CidadaProjeto_Politico_Ped_1998.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, M. dos S. **O papel do especialista em educação na construção do Projeto Político-Pedagógico, tendo como um objetivo desenvolver a educação ambiental no município de Dilermando de Aguiar**. 2000. 50 f. Monografia (Especialização em Educação "Lato Sensu") – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.). **A Questão Ambiental** – Diferentes Abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCAS, Maria A. O. F. **Temas Transversais**: novidade? REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/1301t.htm>. Acesso em: 17 nov. 2007.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola Estadual Érico Veríssimo. Santa Maria, 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Currículo**. São Paulo: Editora Abril, Ano XXIII, n. 209, jan./fev. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT**. 6. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/ciencias/areastematicas/educacaoambiental/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 19 nov. 2007.

YUS, Rafael. **Temas Transversais**: Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Aprendizagem docente no curso de Pedagogia: monitoria em disciplinas na graduação

Andiara Dewes
Doris Pires Vargas Bolzan

Apontamentos iniciais

Neste texto, apresentamos problematizações e reflexões que se originam do contexto de realização de monitorias nas disciplinas de Processos da Leitura e da Escrita I e Processos da Leitura e da Escrita II, as quais integram a matriz curricular do curso de Pedagogia, licenciatura plena diurno, e na disciplina Fundamentos da Leitura e da Escrita, a qual integra a matriz curricular do curso de Educação Especial, licenciatura diurno, ambos cursos presenciais ofertados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizadas no ano de 2014. Estas problematizações e reflexões são possíveis a partir das observações e vivências práticas do aluno-monitor em sala de aula durante os dois semestres letivos do referido ano.

As atribuições do aluno-monitor são constituídas de atividades teórico-práticas (UFSM, 2014), como o auxílio ao docente no planejamento das aulas, bem como o auxílio na prática durante as aulas. Estas atividades possibilitam ao estudante um contato mais intenso com a pedagogia universitária[1], com os desafios e potencialidades da docência no Ensino Superior. Tornam-se, assim, uma experiência significativa de aprendizagem que potencializa e agrega "qualidade" ao processo formativo do próprio aluno-monitor, especialmente quando este for acadêmico de curso de licenciatura.

Os registros e as reflexões feitos durante e após a realização das monitorias subsidiam este trabalho, sinalizando aspectos relevantes relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, como a organização, o planejamento e o desenvolvimento das aulas das discipli-

[1] Definimos como pedagogia universitária o "campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior" (CUNHA, 2006, p. 351).

nas em que se realizaram as monitorias, ou seja, um contato direto com a pedagogia universitária. Salientamos, também, os aspectos relacionados às repercussões desta experiência na formação do aluno-monitor.

Neste sentido, temos como objetivo explicitar as contribuições da experiência de aluno-monitor na formação inicial de professores. Consideramos que a experiência de ser aluno-monitor imprime marcas no processo formativo deste sujeito, pois é preciso considerar este espaço-tempo na formação inicial, destacando "[...] a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação" (OLIVEIRA, 2000, p. 352).

Portanto, problematizamos a monitoria como uma possibilidade de qualificação e potencialização na formação inicial de professores, ao constituir-se em uma experiência significativa de aprendizagem.

O contexto da monitoria

Para ser aluno-monitor, o estudante de graduação precisa ter cursado a disciplina em que pretende fazer a monitoria, ter sido aprovado com média final igual ou superior a sete e ser aluno regular de curso de graduação na Instituição de Ensino Superior (IES). As monitorias realizadas são instituídas e regulamentadas na UFSM pela Resolução n. 007/200 que trata do Programa de Monitoria Não Subsidiada para os Cursos de Graduação[2]. Este programa é criado a partir da necessidade de "[...] propiciar aproveitamento de inúmeras atividades de fato, ligadas ao ensino, pesquisa e extensão", uma vez que a existência de Bolsa de Monitoria Subsidiada tem número limitado e que há "[...] necessidade de expansão dessas atividades", justifi-

[2] Há, nesta Instituição de Ensino Superior (IES), duas modalidades de monitoria, sendo uma a *Monitoria Não Subsidiada*, e a outra, a *Bolsa de Monitoria*, estando nesta segunda previstas as mesmas atribuições de aluno-monitor, porém nesta modalidade há um subsídio financeiro. Esta tem como objetivo "despertar no aluno, que apresenta rendimento escolar comprovadamente satisfatório, gosto pela carreira docente e pela pesquisa" e "assegurar cooperação do corpo discente ao corpo docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão" (UFSM, 2014, p. 97). No caso da modalidade *Bolsa de Monitoria* é explicitado na resolução que a normatiza, no Art. 16, que "a bolsa de monitoria não poderá ser acumulada com outra bolsa, independente do órgão financiador" (UFSM, 2014, p. 99). Logo, a *Monitoria Não Subsidiada* é uma possibilidade para aquele o aluno que possua outra bolsa e/ou vínculo empregatício, mas que deseja aproveitar esta oportunidade formativa na universidade. Salienta-se que para ambas as modalidades há a orientação de que "o horário das atividades do monitor não poderá, em hipótese alguma, prejudicar o horário das atividades a que estiver obrigado como discente, em função das disciplinas em que estiver matriculado" (UFSM, 2014, p. 99).

cando assim a instituição desta modalidade de monitoria (UFSM, 2014, p. 122). Assim, o Programa Especial de Monitoria Não Subsidiada é "[...] destinado aos alunos que, independentemente de bolsa, pretendam atuar em atividades orientadas de ensino, pesquisa e extensão", e tem como objetivo "[...] ampliar e assegurar a cooperação entre corpo discente e corpo docente, no desenvolvimento do saber, em seus diversos campos, mediante as atividades de ensino, pesquisa e extensão" (p. 122). A resolução também destaca que as atividades dos monitores não terão qualquer vínculo empregatício e, a critério do Colegiado do Curso ao qual o acadêmico, aluno-monitor, é vinculado, o regime de carga horária da monitoria poderá ser de até oito horas semanais, salientando que "[...] sem prejudicar o horário das atividades às quais estiver obrigado como discente, em razão das disciplinas nas quais estiver matriculado" (UFSM, 2014, p. 122).

Com relação às atribuições do aluno-monitor, é apontado que estas se constituem das atividades de apoio aos docentes, dentre as quais: "[...] auxiliar os professores em tarefas didáticas, inclusive, preparação de aulas e trabalhos escolares; auxiliar os professores em tarefas de pesquisa e extensão compatíveis com o seu grau de conhecimento; auxiliar os professores na realização de trabalhos práticos e experimentais compatíveis com o seu grau de conhecimento e experiência na disciplina; auxiliar os professores na orientação de alunos, visando a sua integração na universidade, inclusive, na orientação de matrículas" (UFSM, 2014, p. 123).

Segundo Beillerot (2006, p. 15):

> *El término monitor estuvo siempre inscripto, por lo menos en Francia, para funciones subalternas. Por ejemplo, en las antiguas facultades estudiantes avanzados ayudaban a los estudiantes. Por ejemplo, cuando los chicos van a colonias de vacaciones son cuidados por jóvenes que se llaman "monitores".*[3]

Neste sentido, para Beillerot (2006), o papel do monitor seria de auxiliar os estudantes, uma vez que ele já passou por aquela experiência anteriormente. Ao analisarmos o contexto da monitoria na UFSM, constatamos que ela é direcionada mais para as questões que dizem respeito a auxiliar os professores, segundo as informações apresentadas na resolução que a institui e regulamenta. Este enfoque implica o destacar o auxílio aos pro-

[3] Tradução livre: "O termo monitor esteve sempre registrado, pelo menos na França, para papéis subalternos. Por exemplo, nas antigas faculdades estudantes avançados ajudavam os estudantes. Por exemplo, quando as crianças vão para as colônias de férias são atendidos por jovens chamados 'monitores'".

fessores mais que aos alunos, destacando a aprendizagem da docência pelo estudante em formação inicial mais do que a função de apoio pedagógico aos estudantes.

Até porque, ao auxiliar o professor, o aluno-monitor tem a possibilidade de contribuir, de modo mais indireto, para a aprendizagem dos demais estudantes, pois já tendo vivenciado aquela disciplina em um momento anterior poderá colaborar na proposição de atividades e metodologias que potencializem os processos de ensino e aprendizagem, podendo, inclusive, indicar possíveis lacunas e dificuldades que poderão ser sentidas/percebidas pelos estudantes durante e ao final da disciplina.[4]

Podemos, assim, constatar que há a possibilidade, no âmbito do contexto da UFSM, de realização da monitoria pelos acadêmicos de todos os cursos de graduação desta IES, não estando restritos à oferta de bolsas de monitoria. Essa oportunidade pode constituir-se em um diferencial qualitativo na formação dos alunos-monitores, por estes terem a possibilidade de vivenciar o ensino universitário de um novo ângulo, ampliando suas experiências significativas, principalmente as pertinentes à aprendizagem docente.

No PPP do curso de Pedagogia noturno, a realização de monitoria é indicada quando são abordados os aspectos relativos às Atividades Complementares de Graduação (ACG), as quais integram o Núcleo de Estudos Integradores, no item Estratégias Pedagógicas. As ACGs, segundo o PPP do referido curso, têm como objetivo proporcionar enriquecimento curricular e compreendem atividades tais como a "[...] participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria, e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior". No mesmo item é indicada a "[...] participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos" (PPP PEDAGOGIA UFSM, 2010, s/p).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de forma-

[4] Cabe ressaltar que a monitoria, tanto a subsidiada quanto a voluntária, no âmbito da UFSM, não abarca questões/aspectos relacionados especificamente a alunos incluídos/cotistas. Sabemos que na Educação Básica o papel do monitor atualmente consiste em acompanhar o aluno incluído.

ção pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN) de 2006, as ACGs englobam 105 horas de atividades. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência a partir de 2015 apontam que as atividades complementares, segundo a Resolução de julho de 2015, a qual define as novas diretrizes, passam a ter "200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas, mantendo-se como componente do Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular" (BRASIL, 2015, s/p).

Nesta direção, ao conhecer esta possibilidade de realizar a monitoria não subsidiada, fomos tomados por uma curiosidade de vivenciar esta experiência. Sendo participante de um projeto de pesquisa e extensão que aborda as temáticas relacionadas à Cultura Escrita e também de um projeto de pesquisa que aborda a Aprendizagem da Docência, tivemos como primeiro critério escolher uma disciplina do curso de Pedagogia e como segundo critério que fosse uma disciplina relacionada a alguma das temáticas estudadas/pesquisadas e/ou algum desdobramento destas pesquisas. Deste modo, optamos pelas disciplinas Processos da Leitura e da Escrita I, Processos da Leitura e da Escrita II, que são duas disciplinas que possuem temas comuns que vão sendo aprofundados ao longo de dois semestres. No curso de Educação Especial diurno, a disciplina Fundamentos da Leitura e Escrita é ofertada em apenas um semestre, concentrando em um semestre os temas tratados em dois semestres na Pedagogia. Esta disciplina constitui-se em uma possibilidade de pensar e problematizar, junto aos acadêmicos deste curso, o papel deste campo do saber na formação e na atuação desses egressos.

A disciplina de Processos da Leitura e da Escrita I, ofertada no 5° semestre do curso, é constituída por uma carga horária semestral de sessenta horas, sendo quatro horas semanais e teóricas, e tem como objetivo que, ao final da disciplina, o estudante seja capaz de "caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre leitura e escrita" e "conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização e letramento" (UFSMa, 2010, s/p). A partir destes objetivos, os planejamentos construídos e as propostas apresentadas aos alunos visavam proporcionar aos estudantes o contato com a cultura escrita a partir de problematizações, considerando que futuramente eles poderão atuar como alfabetizadores de crianças, jovens e/ou adultos.

Nesta disciplina é abordada a trajetória conceitual da alfabetização, bem como são discutidos estudos e pesquisas, reconhecidos internacional-

mente e nacionalmente, que têm como enfoque a cultura escrita, especialmente seus desafios e possibilidades. O curso de Pedagogia é o contexto no qual a formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica está voltada à compreensão e à apropriação dos conhecimentos necessários a um professor que irá atuar com o ciclo de alfabetização.

Já a disciplina de Processos da Leitura e da Escrita II, ofertada no 6° semestre do curso, é constituída por uma carga horária semestral de sessenta horas, sendo quatro horas semanais e teóricas, e tem como objetivo que, ao final da disciplina, o estudante seja capaz de "compreender como as crianças constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços educativos não formais e escolares" e "construir atividades didático-pedagógicas que contemplem as concepções infantis, de jovens e adultos" (UFSMa, 2010, s/p).

A partir destes objetivos, os planejamentos e as propostas construídos e desenvolvidos no decorrer da disciplina buscavam proporcionar aos estudantes o aprofundamento nos estudos e discussões acerca do processo vivenciado pelas crianças, bem como pelos jovens e adultos não alfabetizados, no que tange a inserção na cultura escrita. Eram também trabalhados e construídos com e pelos acadêmicos estratégias e materiais/atividades didático-pedagógicas envolvendo os processos de leitura e escrita, os quais, inclusive, poderão ser utilizados pelos acadêmicos em futuras inserções e atuações no campo profissional, como, por exemplo, no estágio curricular supervisionado.

A disciplina de Fundamentos da Leitura e da Escrita, ofertada no 3° semestre do curso de Educação Especial diurno da mesma IES, é constituída por uma carga horária semestral de sessenta horas, destas, 45 horas teóricas e 15 horas práticas, sendo quatro horas semanais. A disciplina tem como objetivo que ao seu final o estudante seja capaz de "caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre leitura e escrita", "conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização e letramento" e "compreender como as crianças constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços educativos não formais e escolares" (UFSMc, 2010, s/p).

Partindo destes objetivos, as propostas e os planejamentos das aulas tinham como foco a problematização, ao longo do semestre, do papel do professor de educação especial no processo de alfabetização de pessoas com necessidades especiais. Buscavam compreender o contato com a cultura escrita que cada indivíduo estabelece, de acordo com as suas especificida-

des, bem como a maneira como esta relação se configura e suas implicações no desenvolvimento do público alvo da Educação Especial.

Deste modo, o desafio maior no transcorrer desta disciplina foi de pensar em estratégias e metodologias que possibilitassem aos acadêmicos do curso de Educação Especial a construção de um aporte teórico que os subsidiasse na atuação com e/ou como alfabetizadores, e que eles compreendessem o processo de apropriação da leitura e da escrita que o indivíduo percorre, para então poderem propor e construir estratégias pedagógicas como alternativas quando o aluno necessitar, tanto ao acompanhar o aluno na sala de aula quanto mesmo no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Retomamos, assim, a necessidade de propiciar aprendizagens significativas aos estudantes, pois os acadêmicos do curso de Educação Especial precisam compreender o sentido e o significado desta disciplina na matriz curricular do seu curso.

Nas monitorias realizadas nestas disciplinas, além do aluno-monitor, tivemos a colaboração de docentes orientadas, estudantes do curso de Doutorado e Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Constituiu-se, assim, uma parceria entre professora responsável pela disciplina, monitora e docentes orientadas. Estas parcerias propiciaram a construção de conhecimento pedagógico compartilhado entre nós. Segundo Bolzan (2009, p. 147), "[...] a construção do conhecimento pedagógico compartilhado implica processo de participação e de transformação", pois cada uma das participantes estava envolvida com o desenvolvimento da aula a partir do seu ponto de vista. A professora responsável pela disciplina era a grande mediadora deste processo, e a docente orientada e a monitora tinham cada uma o seu olhar singular para todo este contexto. Também Bolzan (2009) sinaliza os reflexos deste tipo de parceria na própria formação dos sujeitos envolvidos:

> Assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais das participantes, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o indivíduo traz e o que é capaz de captar e apreender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada (p. 150).

Esta interação expõe o monitor para um novo panorama, ao vivenciar a sala de aula ao lado da classe do professor, e não mais sentado de

frente para ele, possibilitando que veja o cenário da sala de aula e como os alunos se comportam (como agem, como participam das aulas, o quanto se envolvem ou não nas atividades propostas), o que acaba acionando no monitor uma reflexão sobre a sua própria postura em sala de aula como aluno (o quanto se envolve, o quanto e como participa das aulas). Configura-se, então, um espaço-tempo em que o aluno-monitor está sujeito a uma autoavaliação sobre a sua própria trajetória até então como aluno. Constatamos a autoavaliação como uma das primeiras implicações/reflexões resultantes da experiência de aluno-monitor.

A experiência de aluno-monitor

Vivenciar a monitoria pode constituir-se em uma experiência significativa de aprendizagem para quem a vivenciar. As experiências significativas de aprendizagem são definidas por Cunha (2006b) como "àquelas experiências para as quais os alunos atribuem sentido para a sua formação" e que, na maioria das vezes, "transgridem o espaço acadêmico e são, normalmente, transgressoras, também, do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico; são compatíveis com um mundo complexo, denso, multidisciplinar, exigindo soluções para muitas coisas ao mesmo tempo" (p. 425). A monitoria em disciplinas de cursos de graduação expõe o aluno-monitor frente aos desafios e às exigências que permeiam à docência neste nível de ensino.

Sendo este aluno-monitor um professor em formação inicial, torna-se quase impossível que esta experiência não deixe marcas e não influencie na própria trajetória formativa deste acadêmico. Porém, sabemos que cada pessoa vivência uma experiência de uma maneira própria e dá a esta experiência sentidos e significados próprios a partir de sua trajetória (LARROSA, 2002; VYGOTSKI, 1994).

Desse modo, buscamos elencar algumas das contribuições que esta modalidade de inserção no mundo acadêmico pode ofertar aos estudantes que viverem esta experiência, principalmente na formação inicial de professores, repercutindo diretamente na aprendizagem docente.

A aprendizagem docente é definida por Isaia (2006) como:

> [...] processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o

> processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. [...] a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (p. 377).

Logo, a monitoria constitui-se em um tempo e um espaço privilegiados em que o aluno-monitor tem a possibilidade de interagir e conhecer a docência universitária, o que reflete diretamente na sua própria aprendizagem docente. Ser professor, em qualquer nível de ensino, implica aceitar as exigências e os desafios que permeiam e que constituem cada um dos espaços e tempos formativos, sendo o docente aquele que irá conduzir e mediar os processos de ensino e de aprendizagem, de modo que os estudantes se apropriem dos conhecimentos e possam também construir novos saberes.

A monitoria proporciona o contato com a docência no Ensino Superior. Considerando que não existem cursos específicos que habilitem à atuação neste nível de ensino, esta se configura como uma possibilidade com o campo de atuação do acadêmico em formação inicial, podendo, inclusive, impulsioná-lo a planejar sua formação continuada.

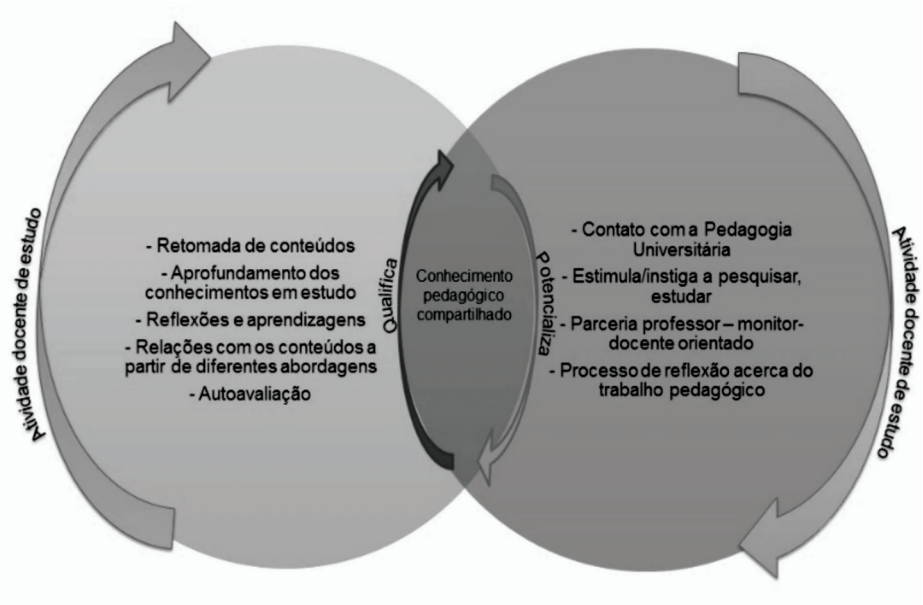
Nesta experiência que tivemos, o diferencial foi a possibilidade de construção de conhecimento pedagógico compartilhado, bem como do próprio trabalho pedagógico compartilhado, especialmente, por termos além da professora responsável pela disciplina a participação de docentes orientadas, ampliando-se, assim, as parcerias e os compartilhamentos de ideias, opiniões, dificuldades e construção de conhecimentos acerca da docência nas disciplinas acompanhadas. Reconhecemos os desafios e as exigências de cada uma das disciplinas, bem como de cada grupo de estudantes, especialmente do curso de Educação Especial, ao termos o objetivo de problematizar os processos de leitura e escrita com o campo de atuação desses egressos.

Por mais que as monitorias tenham sido realizadas em disciplinas relacionadas e em cursos afins, em cada uma os desafios foram distintos. Cada conteúdo trabalhado exigia um modo de ser abordado, diferentes es-

tratégias e metodologias, para que o objetivo de cada disciplina fosse alcançado e se atendessem as demandas da turma.

Neste sentido, a monitoria produz repercussões na formação do aluno-monitor: qualificando e potencializando-o. Vejamos a figura a seguir, que expressa esse processo:

Figura 1 – Relação das repercussões da monitoria na formação do aluno-monitor: qualificação e potencialização



Fonte: Construído pelos autores.

A figura possibilita a visualização da relação que se estabelece na monitoria a partir dos elementos que qualificam e/ou potencializam a formação do aluno monitor, estando estes permeados pela atividade docente de estudo e tendo como viés o conhecimento pedagógico compartilhado.

Os elementos indicados como qualificadores são compostos pela retomada de conteúdo que o aluno-monitor faz ao se preparar e acompanhar as aulas da(s) disciplina(s). Mesmo que ele já tenha tido contato com estes conteúdos anteriormente, na ocasião em que cursou a disciplina, necessariamente ele irá revisitá-los. Este movimento de voltar à algo já estudado possibilita-lhe aprofundar a compreensão acerca de determinado tema, bem como, caso não tenha havido uma apropriação completa deste assunto e/ou

conteúdo no momento anterior à monitoria, esta apropriação pode ser consolidada a partir da vivência durante essa atividade.

Esta revisão e o acompanhamento da disciplina de um novo ângulo, agora como alguém que acompanha as aulas e sem a cobrança de trabalhos, provas, avaliações, mas alguém que ajuda o professor a pensar estratégias e metodologias para trabalhar os conteúdos; alguém que está à disposição dos acadêmicos para auxiliá-los durante a disciplina, possibilita ao aluno-monitor novas reflexões e aprendizagens acerca dos conhecimentos já trabalhados quando realizou a disciplina, bem como dos que surgem e são construídos a partir da própria experiência na monitoria.

A dinâmica que se constitui na monitoria faz com que o aluno-monitor possa acabar sendo instigado a uma autoavaliação, analisando o seu aproveitamento na disciplina como aluno, pensando sobre o que aproveitou quando fez essas disciplinas, o que poderia ter explorado mais, estudado mais, no que deixou a desejar, aquilo que não entendeu e que agora faz sentido. São questões, dúvidas, reflexões, indagações, pensamentos que podem estimular o aluno-monitor a pensar sobre todas as disciplinas cursadas durante a formação inicial e qual a sua avaliação da disciplina em foco, além de sua própria autoavaliação.

Esta autoavaliação e a monitoria resultam em elementos que podem potencializar a formação do aluno-monitor. Este cenário que se configura pode fazer com que o aluno-monitor sinta-se instigado a ir para a pesquisa, a estudar mais, pode fazer surgir um desejo de querer aprofundar-se nos estudos de determinada temática, seja a partir de algum conteúdo abordado na disciplina ou mesmo da experiência da monitoria.

É justamente esta experiência da monitoria que proporciona ao futuro professor o contato com a pedagogia universitária, com o ser professor do Ensino Superior. Esta vivência possibilita ao acadêmico experimentar os desafios e as possibilidades deste nível de ensino, verificando que cada nível de ensino tem desafios, exigências e possibilidades próprios, inclusive, com relação ao Ensino Superior. Reconhecer a pedagogia universitária implica reconhecer a própria cultura universitária.

A cultura universitária nasce na própria universidade a partir do ensino universitário, do cenário que se constitui e dos sujeitos que o compõem. Zabalza (2004, p. 10) coloca que "a universidade constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos", indicando que "por isso, qualquer consi-

deração que se queira fazer sobre os processos que ocorrem na universidade exige uma contextualização nesse marco mais amplo". Assim, ao pensarmos acerca da pedagogia universitária, precisamos considerar este contexto que permeia a docência neste nível de ensino.

Um dos grandes desafios e exigências da docência, em qualquer um dos níveis de ensino, é conhecer quem são os estudantes que estão naquela sala de aula e quais as demandas formativas destes. No que concerne aos alunos do Ensino Superior, também Zalbaza (2004, p. 12) indica:

> Por seu nível de maturidade (trata-se de indivíduos adultos com um forte background escolar e com algumas opções profissionais definidas) e por suas características sociais particulares, este é um público claramente diferenciado e capaz de condicionar, ao menos em parte, o trabalho a ser feito na universidade.

Deste modo, a monitoria possibilita ao aluno-monitor contato com os estudantes em uma posição de mediador, ao poder ajudá-los nas dificuldades que surgirem (BEILLEROT, 2006). Possibilita-lhe também, auxiliar o professor, trazendo o "olhar do aluno" no planejamento e na organização das aulas, contribuindo com o desenvolvimento da disciplina, assim como aprendendo com o "regente" ao acompanhar seu trabalho. Nas monitorias vivenciadas, as dificuldades e as demandas que iam sendo vivenciadas eram debatidas entre professor, monitor e docentes orientadas, trazendo cada uma um olhar particular para a situação em debate, a partir dos seus conhecimentos e suas vivências. Desse modo, buscávamos encontrar uma proposta de resolução para cada demanda emergente.

Os elementos qualificadores e potencializadores destacados são permeados pela atividade docente de estudo. Considerando a problematização acerca das monitorias não subsidiadas, destacamos que o estudante, ao buscar esta atividade, mostra-se motivado a um conjunto de ações e operações que caracterizam a atividade, no sentido leontiviano. Para Leontiev (2012, p. 68):

> Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Assim, não estando em destaque a remuneração financeira ou a carga horária de Atividades Complementares de Graduação (ACGs), a opção por fazer a monitoria é motivada pelo aluno por algum objetivo, o qual possibilita a ele construir um sentido e um significado para esta ação, de modo a constituí-la em uma atividade.

Ao constituí-la como uma atividade, especialmente ao considerar a natureza no caso da monitoria, a atividade de estudo é presença constante nesta experiência. A atividade de estudo, definida por Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987), segue os pressupostos da atividade definida por Leontiev. Logo, a exigência de motivos e necessidades acompanha este conceito. Assim, segundo os autores, três elementos compõem a atividade de estudo: primeiro a compreensão da tarefa de estudo, segundo a realização das ações de estudo e, terceiro, a autoavaliação.

Para que a tarefa de estudo se constitua em uma atividade, o aluno precisa compreender a necessidade dela, dar sentido e significado a ela. Pois, *"la asunción de la tarea de estudio por el escolar, su planteo autónomo están estrechamente relacionados con la motivación de estudio, con la transformación del niño en sujeto de la actividad"*[5] (DAVÍDOV; MARKÓVA, 1987, p. 324).

Para esses mesmos autores, a partir da compreensão da objetividade e da necessidade de tarefa de estudo, são mobilizadas ações de estudo para que o objetivo e a necessidade sejam supridos (DAVÍDOV e MARKÓVA, 1987). No contexto da monitoria, vemos a mobilização do aluno-monitor em busca de novas aprendizagens. Esse "novo" lugar é um elemento de motivação para a busca dessa experiência. Já na autoavaliação, que compõe o terceiro elemento da atividade de estudo, encontramos o planejamento feito pelo sujeito acerca do desenvolvimento da atividade, seguida dos resultados desta atividade (DAVÍDOV e MARKÓVA, 1987).

É nesta perspectiva que, para Isaia (2006, p. 431):

> [...] o aluno se estabelece como sujeito do processo de aprender, de conhecer e de produzir, o que repercute em mudanças qualitativas em seu desenvolvimento cognitivo e em de toda a sua personalidade. Instaura-se, assim, como uma atividade investigativa e criadora, responsável pela conquista da autoeducação e, conseqüentemente, da autonomia formativa.

[5] Tradução livre: "assumir a tarefa de estudo pelo aluno, seu estabelecimento autônomo estão intimamente relacionados com a motivação do estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade".

Logo, não há como ignorar as repercussões que a vivência da monitoria tem na formação do aluno-monitor. A monitoria constitui-se em um dos elementos da dinâmica da aprendizagem docente, permeando os vários processos formativos, os quais se relacionam e interacionam. Vejamos um esboço dessa dinâmica que se configura a partir dos elementos que constituem a aprendizagem docente, entre os quais a vivência da monitoria não subsidiada.

Figura 2 – Processos formativos e aprendizagem docente: construções na monitoria

Fonte: Produzido pelos autores.

Como já indicado na figura 1, a atividade docente de estudo faz parte da dinâmica que se constitui na vivência da monitoria. Além dela, há outros elementos formativos que ocorrem e que permeiam a aprendizagem docente. Salientamos que estes elementos são reconhecidos a partir das monitorias que vivenciamos, porém não há como referir sobre diferentes experiências, uma vez que nem todo aquele que experienciar essa atividade formativa a vivenciará da mesma maneira, assim como os elementos por nós

destacados poderão não ser os mesmos. Justamente pelo que Larrosa (2002) aborda sobre o modo como cada um vivencia uma experiência.

Nesta direção, apresentamos os elementos formativos que evidenciamos nas monitorias discutidas. Esta dinâmica, que tem como eixo central a espiral da aprendizagem docente, se configura ao longo da monitoria e de maneira não uniforme. Há momentos em que um elemento prepondera sobre outro, impulsionando o aluno-monitor à reflexão, possibilitando-lhe atentar a novas demandas, necessidades e objetivos a partir da própria vivência. O elemento que permeia a monitoria é a cultura universitária. Afinal, não há como descolar a monitoria do contexto em que ela ocorre, inclusive por este contexto exercer influências e mesmo constituí-la.

Sabemos que não basta haver um contexto favorável à formação e ao aprendizado. É essencial que o estudante se envolva e compreenda os sentidos e os significados dos processos formativos. No cenário universitário, muitas são as possibilidades de aprofundamentos de estudo e de inserções, seja através da pesquisa, da extensão ou do próprio ensino, espaço no qual encontramos a monitoria. Para que estes espaços sejam de fato formativos, é fundamental uma mobilização do próprio acadêmico em usufruí-los na sua potencialidade.

Nessa direção, Rossetto e Baptaglin (2012, p. 4) salientam:

> A formação se dá a partir do sujeito, é ele que se forma, que encontra seus meios para se formar, ou seja, é ele que estabelece seus processos formativos a partir das experiências e direcionamentos que toma. Admitimos, então, que os conteúdos de aprendizagem e o currículo não são a formação, mas, sim, meios para a realização desta, e a forma como o sujeito se apropria destes, se insere e desfruta destes caminhos é que se constituirá o seu processo formativo. Assim, temos que a formação se dá na mediação com o outro, com o social.

Logo, a mediação e as relações que são construídas no contexto de uma monitoria refletem direta e indiretamente no modo e nas próprias concepções do aluno-monitor sobre o ser professor, especialmente, das exigências e desafios que permeiam a docência no Ensino Superior.

Pimenta e Anastasiou (2010), ao problematizarem a docência no Ensino Superior, salientam que "a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento" (p. 88). Nesta perspectiva, a relação que se estabelece entre professor formador e monitor

resulta em implicações formativas tanto para um como para o outro, instigando ambos a refletirem sobre suas atuações e trajetórias.

Estas reflexões e problematizações nos possibilitam inferir que a monitoria em disciplinas de cursos de graduação pode resultar na qualificação e na potencialização da formação do acadêmico, principalmente, se forem cursos de licenciatura, de maneira a implicar diretamente na aprendizagem docente deste futuro professor.

No contexto da UFSM, a própria resolução que normatiza a monitoria já indica a necessidade de existência desta modalidade não subsidiada de monitoria em disciplinas de graduação, buscando suprir a demanda de bolsas para essa atividade. Cabe-nos perguntar por que essa atividade não tem uma divulgação maior, bem como por que ainda não há um olhar mais crítico e consistente em relação a esta experiência formativa, especialmente no que tange aos cursos de licenciatura. Observamos que os PPPs não deixam claro, nos seus registros, a validação de atividades desta natureza, ainda que haja um incentivo institucional via resoluções para que essa atividade componha as ACGs. Acreditamos que o incentivo deva ir além de uma simples indicação no PPP, uma vez que as contribuições que a monitoria é capaz de proporcionar podem repercutir na qualificação e na potencialização dos processos formativos.

Apontamentos finais

Ao apresentamos reflexões e problematizações realizadas a partir do contexto de monitorias realizadas em disciplinas do curso de Pedagogia e de Educação Especial, ambos cursos de licenciatura plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), lançamos luz a uma oportunidade formativa pouco divulgada ainda nesta IES, como também possivelmente em outras IES, considerando a inexistência de publicações acerca da temática.[6]

A constatação da qualificação e da potencialização dos processos formativos do próprio aluno-monitor foi possível a partir das observações e das vivências práticas em sala de aula, nas quais foram registrados aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, como a organização, o planejamento e o desenvolvimento das aulas nessas disciplinas. Ao

[6] Conforme constatado em consulta feita no Banco de Teses da Capes (http://bancodeteses.capes.gov.br/) em setembro de 2015.

definirmos como objetivo evidenciar as contribuições da experiência de aluno-monitor na formação inicial de professores, problematizamos, neste artigo, a monitoria como uma possibilidade de complementação/qualificação e potencialização na formação inicial de professores, ao poder constituir-se em uma experiência formativa para quem a vivenciar.

A qualificação na formação do aluno-monitor se dá por meio da retomada de conteúdos abordados em cada disciplina, do aprofundamento dos conhecimentos pertinentes a cada disciplina, das reflexões e aprendizagens que se originam desta experiência, das relações que se estabelecem acerca dos conteúdos, sendo que estes podem ser trabalhados com a utilização de diferentes metodologias. E, por último, evidenciamos o aspecto da autoavaliação do aluno-monitor como qualificador do seu próprio processo formativo.

Já a potencialização dos processos formativos é possibilitada a partir do contato e da interação com a pedagogia universitária, com o estímulo e a instigação ao estudo e à pesquisa, e a parceria que foi construída entre aluno-monitor e o professor e, no caso das monitorias relatadas, os docentes orientados. Esta é a parceria que proporciona a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

Nesta direção, a monitoria configura-se em um tempo e um espaço em que o acadêmico vivencia a docência universitária intensamente, e esta vivência traz implicações ao seu próprio processo formativo. Uma vez que há uma interação direta com o professor formador e, especialmente, com os desafios que este profissional enfrenta no trabalho formativo, há a possibilidade de o aluno-monitor, acadêmico em formação inicial, ser instigado e desafiado a pensar sobre a sua própria trajetória formativa. Assim, há a consolidação de uma experiência formativa, qualificadora e potencializadora da aprendizagem docente do aluno-monitor.

Salientamos, que a monitoria é um espaço-tempo que pode trazer inúmeras contribuições ao processo formativo inicial de professores. Não há como estipular quais contribuições, pois cada sujeito constitui um processo formativo particular. Mesmo experienciando os mesmos tempos e espaços de formação, cada pessoa interage de maneira própria e pode ter diferentes apreensões de saberes desta vivência.

No contexto da UFSM, a própria resolução que normatiza a monitoria já indica a necessidade de existência desta modalidade não subsidiada de monitoria em disciplinas de graduação, buscando suprir a demanda das

bolsas de monitoria. Cabe-nos perguntar por que essa atividade não é divulgada, bem como por que ainda não há um olhar mais crítico e consistente a esta experiência formativa, especialmente no que tange aos cursos de licenciatura, inclusive nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Enfatizamos que essa possibilidade de atividade extracurricular torna-se um terreno fértil e rico de descobertas a serem feitas por novas pesquisas, visando a qualificação e a potencialização dos processos formativos que permeiam e constituem a formação de professores, em especial, a formação profissional no âmbito da universidade.

Referências

BEILLEROT, J. **La Formación de Formadores:** entre la teoria y la práctica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores:** Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. V. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b, p. 351.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n. 2, de 2 de julho de 2015.

CUNHA, M. I. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. V. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 425.

DAVÍDOV, Vasili. El Desarrollo psíquico de los escolares de menor edad em el proceso de la actividad de estudio. In: DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita K. **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS:** Antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

ISAIA, Silvia M. A. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária:** Glossário. Brasília: Inep/Ries, 2006. V. 2, p. 431, p. 377-378.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** 19. Jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

OLIVEIRA. J. A. B. de. Níveis de ajustamentos e auto-regulação acadêmica em estudantes universitários. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Portugal, 2000. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária:** glossário. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. V. 2. p. 431. p. 352.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. G. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSETTO, Gislaine. BAPTAGLIN, Leila. Formação inicial no curso de pedagogia: a atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência. IX ANPED Sul. 2012. **Anais**. Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/976/601>. Acesso em: 13 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Guia do Estudante UFSM: 2014. Santa Maria, RS. Disponível em: <http://sucuri.cpd.ufsm.br/_pdf/docs/guiadoestudante2014.pdf>. Acesso em: 30 ago. de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia diurno. Programa de disciplina: Processos de Leitura e Escrita I. Santa Maria: PROGRAD, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIAb. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia noturno. Santa Maria: PROGRAD, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIAc. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Especial diurno. Programa de disciplina: Fundamentos da Leitura e Escrita. Santa Maria: PROGRAD, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

Projeto pedagógico escolar e seus movimentos de construção coletiva

Sueli Menezes Pereira
Joacir Marques da Costa

Palavras iniciais

Compreende-se que as dimensões de organização das instituições educacionais são endereçadas sob um projeto neoliberal que, convertendo-se "no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia" (BIANCHETTI, 1999, p. 27), adentram estados-nação e os condicionam sob determinadas perspectivas ideológicas. Tal projeto, estruturas políticas de Estado e suas instituições sociais em consonância às exigências do mercado global, indica que a compreensão do Estado, hoje, diz respeito a um certo grau das virtudes da descentralização dos processos decisórios e de sua suposta identificação com a perspectiva de construção de um sistema político-democrático, tendo seu suporte principal na nova dinâmica de organização do trabalho, pela qual se interligam o poder global e o local.

A partir disso, a reestruturação global dos sistemas de ensino como parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal (HILL, 2003) institui a política de descentralização de poder e, como consequência, a autonomia das instituições. Nesta conjuntura, as reformas estruturais no aparelho de Estado capitalista devem ser abordadas sob a ótica de uma "democracia formal" (BRUNO, 2003), determinando um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem em práticas participativas e flexíveis a sua dinâmica, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal, enquanto transfere a escola da esfera política para a esfera do mercado.

Esta lógica repercutiu na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que tem na descentralização o princípio regulador das políticas públicas, o que é corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 (BRASIL, 1996) que, através de suas determinações, aponta para a importância da educação no conjunto dos interesses do capital. Logo, interpreta-se que os

desafios do mundo do mercado, sob a ótica neoliberal, interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais.

Ademais, o contexto escolar tem como desafio ocupar os espaços de autonomia legalmente instituídos, assumindo uma posição política frente aos interesses do mercado. Neste processo, a instituição educativa se organiza para formar o pessoal necessário ao capital e/ou formar cidadãos conscientes de seu estar no e produzir o mundo, aptos a participar e contribuir para a transformação social.

Compreendido como o centro de definições políticas da escola, o projeto pedagógico é o resultado de decisões que envolvem a comunidade escolar como um todo, no sentido de fazer da escola não uma instituição produtora de fracassos, coadjuvante da exclusão, e, sim, uma instituição social promotora da humanização de seus cidadãos.

Nesta perspectiva, pensar e construir um projeto pedagógico que tenha como horizonte o resgate da função social da escola implica uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe a formar, o que exige compromisso social na redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada numa sociedade de classes.

Para tanto, o presente artigo busca compreender a relação entre as determinações legais instituídas pelo Estado e o "instituinte" compreendido como a posição política da escola frente a estas determinações, o que se reflete nas propostas dos projetos pedagógicos e nas práticas escolares. Para isso, vale-se de uma análise das propostas da legislação educacional, identificando o tipo de cidadão que está sendo proposto nas políticas atuais e, por fim, verificar como a escola compreende as relações destas políticas com o modelo de Estado neoliberal.

Para a efetivação deste trabalho, valemo-nos de dados coletados ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "A construção da autonomia escolar" desenvolvido na rede municipal da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul[1], que teve por propósito investigar a organização administrativo-pedagógica das escolas municipais e as implicações para isto: espaços democráticos de deliberações; formação continuada de professores; participação de alunos em órgãos decisórios; organização cur-

[1] Na região em estudo, designada como Associação dos Municípios do Centro – AMCentro, dezenove (19) escolas participaram da investigação em questão.

ricular; integração entre escola e comunidade; avaliação de resultados e medidas assumidas pela escola com vistas à melhoria do padrão de aprendizagem, entre outras questões que evidenciam como a escola, a partir de suas propostas e ações, ocupa os espaços de autonomia legalmente instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Nas perspectivas teórico-metodológicas, a pesquisa define-se como de abordagem qualitativa, do tipo participante, desenvolvida junto ao conjunto de professores das escolas em cada uma das redes municipais envolvidas pelo projeto, o que se deu em reuniões com diálogos e debates. Paralelamente, deu-se a análise de documentos compreendidos em duas dimensões: a legislação educacional e os projetos pedagógicos das escolas. Logo, este trabalho representa um recorte da pesquisa documental compreendida da análise de dezenove projetos pedagógicos, correspondendo, então, aos dados de um projeto pedagógico, escolhido aleatoriamente por município participante da pesquisa, junto ao conjunto de documentos legais e teóricos.

A partir desta amostra, pretende-se evidenciar, nos projetos pedagógicos, determinada posição assumida pelas escolas frente às atuais políticas educacionais, assim como a tentativa de traçar algumas conclusões que relacionem a ação da escola com a realidade sócio-política-econômica e cultural brasileira, frente ao mundo condicionado ao capital.

Projeto pedagógico: compromisso social no contexto das políticas educacionais

Considera-se que o projeto pedagógico advém de um processo de descentralização de poder instituído pelas políticas públicas contemporâneas e se constitui na principal responsabilidade das instituições educativas que, transformando a escola num espaço representativo dos interesses da coletividade, possa construir sua autonomia. Por conseguinte, entende-se que esse é um compromisso da comunidade educacional envolvida na gestão escolar, no sentido de construção de uma instituição que atenda às necessidades sociais e culturais locais.

Com isso, a escola é conduzida à realização de diagnósticos da realidade da comunidade, podendo então indicar caminhos para suas ações de modo a ter na aprendizagem a centralidade da ação pedagógica, indicando que o projeto pedagógico não é um plano de ensino ou um conjunto de projetos isolados, recheado de atividades diversas. Ou seja, é preciso com-

preender o projeto pedagógico como uma ação política e de compromisso com a formação do cidadão, e em termos pedagógicos quando definidor de ações e alternativas necessárias (VEIGA, 1995).

Logo, sugere uma reorganização administrativo-pedagógica da escola em que, superando a estrutura taylorista-fordista, ainda muito presente nas organizações escolares, se construa a cultura da participação, a cultura de decisões coletivas e, neste aspecto, faz-se mister uma formação permanente dos profissionais da educação. Pressupõe-se, assim, uma coletividade escolar politicamente preparada para a participação, convicta de que o processo ensino e aprendizagem está na ação dos profissionais da educação, na participação dos educandos na proposta da escola, na inserção da comunidade nos assuntos da instituição e na construção de projetos que indiquem que a escola se insere num contexto mais amplo a partir de uma conjuntura social, política e cultural. Por isso, com Mészáros (2005, p. 9), tecemos que "a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos e se abrir ao mundo", o que impõe discussões e alternativas de mudanças nas propostas de organização do conhecimento, na reformulação do currículo, nos processos de avaliação, etc.

A proposta da escola priorizando a democratização do saber, a construção da cultura e do conhecimento conduzirá os educandos a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos que os cercam, o que não ocorre dissociado do mundo real, tanto da realidade social quanto individual das pessoas, isto porque a escola é uma instituição no conjunto das instituições sociais e, portanto, faz parte do processo de construção e reconstrução da sociedade (ARROYO, 1998). Assim, "educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética". Compreender esse todo é a base para uma proposta pedagógica, e é sobre essa "dinâmica da produção-reprodução histórica do ser humano" num processo em que, "vinculando trabalho-educação", percebe-se "o ser humano como construção histórica, o que deverá se refletir na teoria pedagógica" (ARROYO, 1998, p. 144).

Tendo presente, no entanto, que as instituições escolares se convertem em instrumentos de ligação direta entre sistemas educativos e produtividade de mercados (SANTOMÉ, 2001), é significativo o entendimento dos limites da própria autonomia no contexto de uma sociedade de classes, considerando que, no campo escolar ou escolarizado, as políticas públicas

determinadas pelo projeto neoliberal não foram estabelecidas priorizando o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem para as crianças e jovens de todas as classes. Isto se compreende com Hill (2003, p. 27), quando enfatiza que a escola, para o capital, através de seus profissionais, é um instrumento do sistema que deverá estar voltada para "o desenvolvimento e força *da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho*" (grifos do autor).

O acesso e a permanência na escola e o princípio da qualidade calcado na formação humana crítica, voltado para a transformação social, são elementos importantes a serem observados na proposta administrativo-pedagógica de uma escola que se diz democrática. A igualdade de acesso teve um significativo impulso, indicando ser um dos grandes feitos a partir do final do século XX, visto o progressivo aumento de pessoas com acesso à escolaridade básica, lembrando com Santomé (2001, p. 54):

> A longa e dura luta dos coletivos sociais mais populares pelo acesso às instituições escolares esteve sempre ligada à luta por uma sociedade mais igualitária, livre e democrática. Esquecer estas reivindicações sociais pode permitir que se voltem a gerar as condições que deram lugar à construção de sociedades injustas, autoritárias e opressoras e ao aumento de coletivos sociais excluídos.

Outrossim, a importância que assume a Educação Básica para o capital repercute nas sociedades contemporâneas na oferta de educação a toda a população, o que é visível em nossa realidade pela ampliação das matrículas motivada por uma obrigatoriedade movida pelos incentivos financeiros. Com isto, os governos assumem compromisso com a quantidade, sem que a qualidade seja objeto de mesma importância, evidenciando que, se o acesso à escola é condição necessária, não é condição suficiente para inserir no mundo do saber e da participação crítica a maior parcela da população, cuja existência só é conhecida nos quadros estatísticos.

Isto é, o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais na questão do acesso à escola, mas dentro dela por meio das instituições de educação formal, deixando a educação à mercê dos interesses de mercado. Pode-se dizer que "o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid social* – mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil" (MÉSZÁROS, 2005, p. 11-12), indicando que a qualidade da educação não pode mais ser negligenciada pela comunidade escolar.

Ademais, em um contexto atual, governos de estados-nação e organismos internacionais vêm articulando discursos com ênfase na Educação Básica e na relação da educação com o conhecimento, o que se identifica nos documentos legais norteadores da organização escolar. Com isso, as políticas educacionais, trazendo discursos inovadores, enfatizam aspectos da cultura, da formação dos domínios afetivos e cognitivos, tornando-se regras para as instituições educativas, traduzidas na legislação educacional a partir da ideia de "educação para a cidadania". Particularmente, "formação da cidadania" é o princípio básico da educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sublinhando o seguinte:

> O global e o local justificam a importância do sujeito tornar-se um cidadão do mundo sem que haja perda de suas raízes; considerar as características das pessoas como únicas no contexto da mundialização da cultura: o direito de escolher seu caminho e de realizar suas potencialidades na medida das possibilidades que lhe são oferecidas. Considerar a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos de que o cidadão deverá apropriar-se, como usuário e como produtor. Para tanto, "aprender a conhecer"; "aprender a fazer"; "aprender a conviver"; "aprender a ser" são as competências necessárias ao cidadão e com elas a escolas devem se comprometer (BRASIL, 1998, p. 15-17).

O mesmo documento aborda que a sociedade brasileira demanda uma "educação de qualidade que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem", sendo esta sociedade a que atenda suas "necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas" (BRASIL, 1998, p. 21).

A palavra de ordem do discurso oficial tem sido, enfaticamente, a melhoria da qualidade do ensino. Considera-se a "melhoria da qualidade da educação" e "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade", vigente no Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), como discurso que circula atualmente, em consonância aos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 (BRASIL, 1996) quando esta se refere ao "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Todavia, o mundo do trabalho acaba sucumbindo ao mundo do mercado, o qual reclama pelo cumprimento de regras e índices em detrimento das atividades culturais e de caráter social.

Entrementes, compreender a educação frente aos interesses do capital, numa sociedade de desigualdades de condições, repercute na constru-

ção de um projeto pedagógico que tenha como ponto de partida a análise do contexto em termos macro e micropolítico-sociais. A proposta pedagógica voltada para a formação da cidadania poderá constituir-se quando a escola analisar seu contexto macroestrutural social e cultural e entender que suas decisões refletem desse/nesse contexto. Implica a compreensão de que o conhecimento da realidade local tem de se articular ao global e, neste particular, compreender a realidade brasileira e sua posição como país periférico, estabelecendo as prioridades para uma educação que busque superar dificuldades escolares.

Este é um compromisso que tem sido objeto de grandes preocupações e grandes indefinições das instituições educativas, o que pode ser elucidado com a realidade evidenciada na rede de escolas municipais da região central do Estado do Rio Grande do Sul, que mostra um sistema profundamente marcado pela combinação de características centralizadoras e descentralizadas em uma grande diversidade de experiências.

Realidade municipal e proposta pedagógica: intenções e realizações

Compreendendo o projeto pedagógico como o resultado de decisões coletivas que identificam a escola em seus propósitos com vistas à formação para a cidadania, buscou-se, na realidade das escolas municipais da região central do RS, verificar os avanços na construção de suas propostas, a partir de seu espaço de autonomia. São comuns nos projetos pedagógicos ideias que se aproximam ao discurso da legislação educacional, tais como: "resgatar, através da prática educativa, os valores morais, sociais e críticos da educação, respeitando a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias, ou seja, educar para formar cidadãos críticos, que saibam se posicionar frente as questões do dia a dia".

Na sequência da análise dos projetos pedagógicos, são comuns expressões cujo eixo principal identifica a formação dos cidadãos/alunos: "aluno como sujeito do processo educativo"; "educar respeitando a realidade do aluno"; "respeitar os aspectos psico-social, intelectual, motor e cognitivo"; "formar cidadãos críticos que saibam se posicionar"; "analisar a sociedade para poder contribuir na sua transformação"; "buscar a coerência entre a prática pedagógica e os aspectos afetivos dos alunos"; "ter visão do mundo de forma crítica, acompanhando as suas mudanças"; "res-

gatar os valores morais, sociais, críticos da educação"; "respeitar a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias"; "basear a prática pedagógica nos princípios de solidariedade"; "construir o currículo a partir da necessidade e da realidade dos alunos".

Compreende-se, a partir das expressões destacadas, a preocupação com a formação de um coletivo escolar de modo que este construa alternativas efetivas para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que atenda às necessidades da formação para a cidadania: "elaborar o Plano de Estudos em conjunto com os professores de forma participativa"; "o currículo deve ser interdisciplinar e emergir de discussões conjuntas, da reflexão e da prática docente"; "avaliar de forma contínua, reveladora, com técnicas e instrumentos variados"; "avaliar respeitando a evolução do alunado".

Também, propostas que implicam num maior aperfeiçoamento dos profissionais da educação e de avaliação permanente do processo como um todo: "refletir sobre a prática docente"; "buscar um processo permanente de auto-avaliação do professor"; "incentivar e promover a busca de permanente atualização de professores".

Os discursos destacados acima, presentes nos projetos pedagógicos analisados, indicam que as instituições, apesar de preocupadas com a formação de professores, com a construção de uma visão crítica do aluno, com a organização de trabalhos participativos, com a reflexão crítica da prática docente, com a formação de um coletivo escolar para tomadas de decisões conjuntas, entre outras, sinalizando para a necessidade de uma nova organização administrativo-pedagógica da escola, também não apresentam justificativas para tais propostas e metas que venham a possibilitar tais mudanças.

Esta interpretação evidencia um certo distanciamento entre as propostas e a prática, o que reflete, de alguma forma, um posicionamento político assumido pela escola, visto que é na ação que as políticas são reelaboradas. Entendemos que estas ações são permeadas por concepções e direcionamentos da gestão democrática no contexto educativo, e, a partir de Cóssio (2006, p. 32), sublinhamos a necessidade de "criação de canais de participação e de aprendizado democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, incluindo-se as práticas educativas". Por isso, uma postura escolar, presente em suas propostas pedagógicas, desencadeia processos de gestão enquanto espaços de democracia e luta política.

Logo, as relações entre o "instituído", como as normas legais para a organização da estrutura escolar determinada pelos órgãos oficiais e vigente para a Educação Básica, e o "instituinte", como a organização da escola criada pelos próprios membros da instituição no seu cotidiano (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003), merecem discussão no intuito de estabelecermos um tom crítico.

O "instituinte" evidencia que a escola ainda se limita ao aprofundamento da compreensão de seu contexto. Assim sendo, as discussões circulantes em uma organização escolar distanciam-se da criticidade ao modelo de Estado e de seus propósitos, assim como, internamente, de uma avaliação de seus desafios e possibilidades na formação de cidadãos capazes de enfrentar o mundo do trabalho e de criar condições de superação dos problemas do cotidiano. Todavia, o próprio princípio descentralizador do Estado faz valer os interesses do capital, de modo que, incentivando a autonomia das instituições, as deixa à mercê de suas próprias possibilidades, numa lógica em que o individualismo, como parte integrante da ideologia neoliberal, responsabiliza cada escola por seu in/sucesso.

Algumas ideias presentes nos projetos pedagógicos sinalizam para as possibilidades de análise do contexto, sendo estas sob a pretensão de "promover condições para que o aluno acompanhe progressivamente as mudanças do mundo, que possa ter visão do todo, nestes tempos de globalização, de forma crítica". Neste particular, observa-se uma intencionalidade mais ampla, sem, contudo, apresentar uma fundamentação sobre a proposta.

Esta é uma problemática de fundamental importância, na qual se torna imprescindível a formação continuada de professores no sentido de sua conscientização e politização na perspectiva de superação da condição que têm assumido como meros "decodificadores de pacotes de saber produzidos em série" (FRIGOTTO, 1984, p. 99), prática dissociada de qualquer compreensão mais ampla das políticas educacionais no contexto neoliberal que as condiciona.

Apesar dos projetos apresentarem a proposta de "incentivar e promover a busca de permanente atualização de professores", as contradições tanto na formação inicial quanto na continuada dos profissionais, inviabilizam, muitas vezes, tais mudanças. Superar estas limitações sugere compreender criticamente o "instituído" no contexto de políticas neoliberais e fazer da escola um espaço democrático e plural de saberes.

Gentili (1998) analisa a inoperância da comunidade escolar à medida que esta se afasta de seu papel crítico na sociedade, deixando-se privati-

zar pelo prejuízo imposto a muitos e pelos privilégios que beneficiam alguns através do sistema educacional, reproduzindo a sociedade de classes e fazendo com que o discurso neoliberal de que o Estado é ineficaz para gerir bem as organizações públicas, acabe por empurrar a educação para as leis do mercado, pelo qual a educação passou a ser concebida como sendo dotada de valor econômico próprio. Ou seja, valorização da Educação Básica geral para formar mão de obra com capacidade de abstração, polivalente, operários flexíveis e criativos, reféns da segmentação e da exclusão.

Se entendermos que as condições de participação se enquadram nos procedimentos formais concretos de produção e distribuição do conhecimento, dos bens culturais e do poder, a falta de construção de espaços participativos demonstra a permanência da cultura do individualismo e do centralismo, evidenciando que a escola não está suficientemente preparada para assumir a sua autonomia, não está pronta para assumir compromisso com a liberdade, considerando que "autonomia e liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico" (VEIGA, 1995, p. 18-19). Partindo disso, percebemos os interesses do capital em manter a escola como um instrumento de sua legitimação, pois apostando no discurso do despreparo das instituições educativas, vale-se do "instituído" para assumir os espaços de autonomia da escola. Desta forma, a escola torna-se também cúmplice das contradições do sistema.

A escola tem de ter presente que os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos, produzindo novos desafios para a educação, exigindo discussões conjuntas, buscando alternativas de um projeto que responda aos anseios da sociedade, e não apenas reprodução de propostas, planos ou diretrizes com discursos voltados para uma ordem democrática e progressista. Esta realidade amplia o compromisso da escola em analisar criticamente os paradoxos da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, crescer na direção das necessidades da maioria da população, não recusando qualquer tipo de abertura, como diz Resende (1995), mas fazer uso dela sem ter conhecimento do processo no qual está inserida é caminhar ingenuamente, como se a sociedade capitalista não contivesse em seu interior interesses antagônicos.

Considerações provisórias

O princípio descentralizador do Estado vem evidenciando uma redistribuição de poder entre instâncias governamentais, entre poderes esta-

tais e entre o Estado e a sociedade – redistribuição de competências, de recursos, de encargos originários dos organismos centrais, o que implica uma divisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema. Compreendendo a descentralização como uma política instrumental e não como um fim em si mesma, o êxito deste processo só é avaliável através de seus resultados no confronto com os objetivos propostos. Neste particular, se identifica o direcionamento para a Educação Básica que, inserida no contexto do capitalismo, visa à formação da força de trabalho com nível mais alto de conhecimentos, recursos humanos flexíveis e adaptáveis para o atendimento dos novos modos de produção de base científica e tecnológica.

Cumprindo determinações legais, a escola aproxima seu discurso dos ditames do capital, que oferece elementos para a mudança, o que não nega os interesses de uma política global de mercado, visto que a provisoriedade e a flexibilidade para mudanças é o que vem sendo requerido da escola no sentido de se adaptar aos interesses da produção, através da formação da força produtiva. Referenda-se, assim, a ideia de que a organização curricular orienta para a formação de sujeitos que respeitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e flexíveis à mudança, o que se configura como uma forma pacífica na solução de conflitos que venham a desestabilizar o sistema. A escola, assim, se afirma como instrumento dos interesses das relações de produção preparando melhor o homem para o mundo do mercado.

Isto se retrata em propostas e práticas que, associadas à democratização da gestão, compreendida e interpretada como reunião de pessoas para decidir o decidido, possibilitam entender que a democracia política formal determinada pelo mundo do mercado e que se reproduz na organização das instituições sociais "constitui-se a base dos novos modelos organizacionais [...], de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional e, na autonomia controlada", aos moldes do que as empresas outorgam aos trabalhadores" (BRUNO, 2003, p. 40). Isto, porque, no neoliberalismo, a democracia deixa de existir, quando os interesses da minoria submetem a maioria.

Neste cenário, limitada e regrada, muitas vezes, a comunidade escolar é convidada a opinar sobre mudanças e aprovar políticas pré-determinadas no campo educacional (GENTILI, 1998). Compreende-se que uma dentre outras possibilidades de movimentos de construção democrática possa ser a ressignificação política e crítica do contexto neoliberal que condiciona e regula as organizações sociais. Esta é uma dimensão para a construção do projeto pedagógico que não só representa um compromisso coletivo com a definição de suas intencionalidades pedagógicas, como repre-

senta um espaço de luta pela formação da cidadania comprometida com a transformação social.

Ademais, a construção coletiva do projeto-pedagógico também representa um espaço importante na superação da divisão do trabalho, enquanto fator de redução das hierarquias e construção da democratização da gestão escolar. É significativa uma nova organização administrativo-pedagógica da escola que esteja comprometida com a compreensão crítica de realidade e, de forma interdisciplinar e contextualizada, seja planejada e executada.

Percebe-se que esta conquista ainda não é a tônica dos projetos pedagógicos das escolas municipais da região central do RS, visto as aproximações e distanciamentos entre suas ações e suas propostas que, identificando seu discurso com as determinações legais, assumem uma postura, muitas vezes mais cumpridora de normas prontas do que de busca de mudanças significativas na organização administrativo-pedagógica. Estas situações tornam o projeto-pedagógico não uma proposta de democratização da gestão escolar, e, sim, uma burocracia sem condições de operacionalização, dissociada de qualquer possibilidade de formação para a cidadania.

É preciso entender a escola como um lugar de construção, como um espaço permanentemente aberto e inacabado ao desenvolvimento individual e social, e isto será sempre resultado de uma tarefa coletiva. A tarefa coletiva, envolvendo a comunidade escolar como um todo (pais, alunos e professores), representa procedimentos democráticos que não apresentam um caminho único a seguir, mas "um procedimento repleto de pressupostos que devem garantir a igualdade na comunicação e a imparcialidade do próprio procedimento" (GÓMEZ, 2001, p. 52). Neste caso, o consenso democrático não implica um acordo, nem posições uniformes sobre os problemas que afrontam a sociedade e a escola, mas acordo sobre o marco em que se movem as variadas posições, ou o dissenso, e, neste processo, a escola não se deve furtar de estabelecer criticamente as relações entre educação e o mundo do trabalho que permeiam as políticas educacionais como fundamento para uma tomada de posição que lhe garanta maior sucesso na nova caminhada. Nos dizeres de Santomé (2001, p. 58):

> Preparar uma comunidade com capacidades, destrezas, valores e conhecimentos para levar a cabo esta tarefa, obriga aqueles que têm responsabilidades no sistema educativo a olhar muito além das necessidades (do mercado). [...] não é fácil que uma pessoa pense que a única coisa que deve proporcionar-lhe o sistema escolar são conteúdos para desempenhar um deter-

> minado posto de trabalho [...] e que, ao mesmo tempo, se sinta motivada pelo conhecimento da história, da literatura, que perceba a necessidade de desenvolver capacidades para analisar criticamente discursos, para julgar realizações humanas em função de interesses comunitários, que procure dos seus professores tarefas escolares com o fim de conseguir o desenvolvimento de uma maior sensibilidade artística, que valorize as suas aprendizagens na medida que a ajudam a um maior compromisso com os direitos humanos, com a defesa da liberdade, que esteja disposta a ser julgada em relação às suas condutas [...].

Entendemos que é um direito do cidadão compreender o mundo competitivo e excludente em que vive, um mundo em que se reduzem, a cada dia, as possibilidades de participar democraticamente na definição do tipo de sociedade que beneficie a todos. Compreender esta realidade é um ponto necessário para a transformação social "na qual a igualdade de oportunidades seja real e não um mero *slogan* que serve para ocultar um mundo não solidário e injusto, um mundo em que as cartas estão distribuídas de modo muito desigual" (SANTOMÉ, 2001, p. 58) no jogo político. Logo, conduz a repensar e redesenhar o projeto pedagógico como um processo sempre em re/construção, cujos resultados são gradativos e sempre propensos a novas interpretações.

Referências

ARROYO, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138-165.

AZANHA, J.M.P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. s/d. Disponível em: http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 fev 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25/06/2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRUNO, L. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-41.

CÓSSIO, M. de F. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, I. de. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2. p. 24-59, jul./dez., 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 abr. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 29-48.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola** – uma construção possível. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995, p. 53-94.

SANTOMÉ, J. T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 50-88, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola** – uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-36.

Construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico: a escola fazendo o seu caminho

Samuel Robaert
Celso Ilgo Henz

Introdução

Buscamos, com este texto, focar nosso olhar nos processos de construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP), refletindo sobre ele. As razões que nos levam a perseverar com a discussão sobre esta temática residem principalmente no fato de acreditarmos que ele não se encontra devidamente dotado de sentido na comunidade escolar (CARIA, 2011).

Da mesma forma, parece-nos pouco experenciado por professores, funcionários de escola, alunos e pais. Tal compreensão está embasada em pesquisas recentes (ROBAERT, 2012; ROBAERT, 2015) e também em vasta produção acadêmica (AZANHA, 1993, 1998; VASCONCELLOS, 1999; PARO, 2011; ALARCÃO, 2011; ARROYO, 2013; LIMA, 2009; FREIRE, 1997, 2013a, 2013b, 2014; VEIGA, 2003, 2011; PADILHA, 2002).

Mesmo reafirmando sua importância, precisamos reconhecer que este elemento democratizante e, por isso, humanizador da escola pública brasileira, não tem tido o protagonismo necessário para que se materialize na cotidianidade escolar. Trata-se de uma constatação inquietante e que, por isso mesmo, tem sido foco de nosso movimento reflexivo.

[1] O termo sulear é utilizado por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Esperança*. Nas notas explicativas de Ana Maria de Araujo Freire, a explicação para uso de tal termo, que não consta nos dicionários, para chamar a atenção do leitor à conotação ideológica que o termo nortear representa, decorre porque o norte, "parte de cima do mapa", representa de certa forma a dominação política, econômica e cultural sobre o Sul, parte "inferior" do mapa. Assim, ao utilizarmos o termo nortear, estaríamos nos reportando ao norte como referencial, abdicando de nossa cultura, nossas experiências, nossas construções.

Como novidade na educação brasileira, a ideia da proposição deste documento "suleador"[1] da escola aparece pela primeira vez com a lei 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o que representou um enorme avanço, considerando que conceitos como autonomia e Projeto Político-Pedagógico apareceram, de forma inédita, "amarrados" em um texto legal (AZANHA, 1998).

Apesar de a lei n. 9.394/96 se constituir em um considerável avanço, por vincular estes conceitos e trazer como inovação a possibilidade de a escola se assumir em um projeto educativo próprio, parece-nos ainda que tal ideia carece de sentido para a comunidade escolar. Qual seria o sentido de se construir e implementar participativamente quando a mesma lei que outorga este papel de sujeito para a escola também a limita, submetendo-a ao Sistema de Ensino?

Talvez este estranhamento da autonomia no cotidiano da escola se reflita na falta de persistência necessária para que o PPP, construído compartilhadamente, possa "amadurecer", ser (re)pensado e (re)construído constantemente. E talvez ainda possamos conjecturar que, diante da perda de sentido, esqueça-se o documento em alguma gaveta, fazendo com que o mesmo passe a ser entendido como algo "burocrático" ou ainda como mera "exigência legal" (VASCONCELLOS, 1999; VEIGA, 2003, 2011).

Azanha (1993) já alertava para o risco de transformação da autonomia da escola num processo de burocratização do cotidiano escolar, prevendo ser necessária a preparação dos professores para a convivência com inúmeras inovações que objetivavam trazer a escola mais próximo de suas responsabilidades sociais, como a construção dos projetos político-pedagógicos e a instituição dos conselhos escolares.

Segundo o autor, o risco da não formação dos professores neste sentido incorreria em que as inovações se transformassem em verdadeiro "pesadelo para a direção das escolas, se todo o magistério não for preparado para as responsabilidades que se quer introduzir" (IBIDEM, p. 44).

Interessante que, mesmo após tantos anos da proposição deste novo formato na educação brasileira, permaneçam ainda muitas dúvidas e equívocos em relação a este documento, assim como muitas escolas ainda não tenham passado pela experiência de construí-lo compartilhadamente, prevalecendo "sentidos burocráticos para o Projeto Político-Pedagógico da escola" (CARIA, 2011, p. 16). Estes se sobrepõem às experiências de compartilhamento de decisões e de construção da autonomia política e pedagó-

gica da escola. De certa forma, parece haver um estranhamento do PPP na cotidianidade da escola (ROBAERT, 2015). Desponta então que o PPP, sem sentido na cotidianidade da escola, pode ter se constituído em mais uma "onda" de perenismo pedagógico para muitas escolas.

Haveria alguma estranheza em nos reportarmos a "perenismos pedagógicos"? Parece-nos que, cada vez mais, educadores vêm se posicionando sobre esta prática. José Mario Pires Azanha, por exemplo, em 1998, reflete sobre como tais conceitos, "autonomia", "gestão democrática" e "participação" tornaram-se "sagrados", como que seu uso revelasse um conjunto de crenças e de valores que pudesse se materializar sem qualquer ação intencional da comunidade escolar. Ou seja, o autor transparece que escrever determinados conceitos ou mesmo elaborar objetivos subjetivos e relativistas para o documento escrito do PPP não incorre necessariamente em que tais discursos sejam marcados pela assunção de uma prática verdadeiramente democrática na escola.

O que acontece, percebe Azanha (1993), é que, irremediavelmente, tais conceitos acabaram por virar "modismos". Mais recentemente, autores como Miguel Arroyo (2013), Francisco Imbernón (2011) e Antônio Nóvoa (2009) se reportam aos mesmos questionamentos e de como as ideias em educação são marcadas por certa perenidade. São entendimentos inquietantes. E que, enquanto tais, nos têm conduzido a problemáticas de pesquisa.

Mas qual a relevância desta discussão na atualidade, anos após a proposição desde novo formato na educação brasileira, sob o viés democrático? Primeiramente, porque temos evidências de que não se trata de algo bem estabelecido nas escolas e também nos Sistemas de Ensino.

Segundo, porque entendemos que se trata de uma construção de longo prazo, de forma que a discussão não se esgotou com a construção dos PPPs pelas escolas logo após a determinação legal.

Terceiro, porque sabemos que a proposição desta nova cultura democrática instituinte requer um "amadurecimento" e um enfrentamento dos "sabores e dissabores" (FREIRE, 1997) próprios da democracia, necessitando da construção de uma "subjetividade democrática" (SANTOS, 1995), algo só possível com a vivência de inúmeras experiências de democracia nos mais diversos espaços sociais estruturantes.

Podemos entender como a temática continua relevante com o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, que afirma que "o reencanta-

mento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo (1995, p. 106). Ou seja, as práticas que são emancipatórias[2] do ser humano, em situações reais e concretas, executadas por sujeitos reais, de forma criativa, poderão contribuir para esta utopia, que é a emancipação, como projeto a longo prazo.

O autor assume que a ampliação da experiência democrática passa pela superação do conceito de democracia atual, profundamente marcado por relações verticalizadas entre o Estado e os cidadãos, para um conceito de cidadania alicerçado em relações horizontais entre sujeitos, de compartilhamento de decisões e das responsabilidades advindas destas decisões. Assim, a assunção de uma nova cultura democrática é caminho a ser percorrido e (re)construção permanente, a ser feita de forma esperançosa e perseverante.

Enquanto tal, só é possível com o ser humano se lançando criativamente em uma longa caminhada para construir a sua emancipação, ou, como diria Paulo Freire (2011, 2013b), em busca por *ser mais*,[3] que é vocação para a humanização. Acreditamos que a construção compartilhada do PPP pode contribuir para a ampliação e o aprofundamento da democracia, já que esta passa pela superação dos autoritarismos existentes em todos os espaços que estruturam a nossa sociedade (OLIVEIRA, 2008). E sabemos que a escola, enquanto espaço de relações sociais, também está estruturada em relações de poder autoritárias, verticalizadas e hierarquizadas.

O objetivo desta nova cultura democrática é a superação de todas as formas de relações de poder em "relações de autoridade partilhada" (OLIVEIRA, 2008, p. 59). Assim, a construção do PPP pressupõe o compartilhamento das decisões e, por consequência, o compartilhamento das responsabilidades, proporcionando, através da participação com engajamen-

---

[2] Para Boaventura de Souza Santos, "a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processual idade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social [...]" (1995, p. 277).

[3] Segundo o autor, a vocação para ser mais é condição natural de cada ser humano, vocação ontológica, de sujeito histórico, que enquanto ser no mundo, diferentemente dos outros animais, que utilizam a estrutura do mundo como aparato, o ser humano se sabe inacabado. Este entendimento funda a sua educabilidade e os processos complexos de transformação do seu aparato (mundo), já que o ser humano, enquanto consciente de seu inacabamento, tem consciência de que pode ser mais. Na busca por ser mais, o ser humano opta, decide e transforma o mundo, percebendo-se como ser no mundo e também como ser com os outros.

to (LUCK, 2011a), a assunção de uma nova cultura instituinte dentro da escola.

Tal cultura passa a ser caracterizada pela horizontalização das relações e pela superação das relações de poder autoritárias entre os sujeitos que constituem a escola. Como vemos, trata-se de buscar o "reencantamento do mundo", como já nos referimos anteriormente.

Para Paulo Freire (2011), esta construção é possível, mas com a materialidade de que dispõe a comunidade escolar. Para ele, "o futuro com que sonhamos não é inexorável [...] temos que fazê-lo [...] mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* com que lutamos" (p.141, grifo do autor). Assim, construir compartilhadamente o PPP também requer transpor para o cotidiano o sonho, a utopia da escola, em interface com a materialidade de que dispomos.

Santos (1995) enfatiza que a emergência desta nova democracia está muito ligada com a construção de "subjetividades democráticas"[4], ou com a democratização das subjetividades**.** Assim, pensar em processos emancipatórios e, por consequência, em um fazer pedagógico enquanto tal requer que nos reportemos à construção de uma formação identitária, que possa ser amparada em concepções democráticas.

Oliveria (2008, p. 101), ao fazer uma análise da obra de Boaventura de Souza Santos e suas implicações na educação, discorre sobre tais processos de formação identitária, considerando que "a forma como incorporamos tanto 'saberes' formais e cotidianos quanto valores e crenças com os quais entramos em contato definem as nossas possibilidades de ação sobre o mundo". Assim, a formação de novas subjetividades democráticas requer a vivência cotidiana de experiências mais ou menos democráticas, que levem à produção de determinados saberes, convicções e práticas sociais (OLIVEIRA, 2008).

Freire (2013a) mesmo já discorria sobre a necessidade que a democracia seja vivida, como condição necessária para a sua aprendizagem. Para o grande educador brasileiro, não é possível pensar em mudar nossa forte tradição autoritária se o "gosto pela liberdade" (p. 244) não for criado. A

[4] Boaventura de Souza Santos discorre sobre as subjetividades democráticas como aquelas que se tecem em processos de troca, cuja luta é para que sejam sempre horizontais. Pensar a democratização das subjetividades também requer considerar o aprofundamento da experiência democrática, considerando esta como "um sistema no qual as relações sociais se fundam e as relações de autoridade são partilhadas" (OLIVEIRA, 2008, p. 124).

democracia só é possível se for vivida, "testemunhada" (p. 244). Apesar de o discurso sobre a democracia ser importante, torna-se vazio se contradita-do por práticas autoritárias. Ainda entende Freire que o "gosto pela liberdade" (p. 141) faz parte do ser humano, já que a "ontologia humana recusa [...] o autoritarismo, não importa qual o atributo que receba" (FREIRE, 2013b, p. 58).

Por isso tudo, também acreditamos no papel formador de identidades e subjetividades democráticas que a construção compartilhada do PPP institui na escola, já que contribui para que "a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos, como o de ouvir os outros […] o da tolerância, do acatamento às decisões tomadas pela maioria […]" (FREIRE, 1997, p. 60).

A construção compartilhada do PPP da escola, considerando a escola como espaço de inserção social, pode colaborar com a democratização das subjetividades dos sujeitos que a constituem, pois, conforme Oliveira:

> Nossa rede de subjetividades se tece a partir dos nossos modos de inserção em cada um desses espaços estruturais, dos 'lugares' que ocupamos em cada forma de poder e dos modos como tecemos nossas crenças, nossos valores e nossos saberes (2011, p. 123-124).

Dessa forma, os processos educativos podem colaborar com a criação de "novos sensos comuns políticos, jurídicos e epistemológicos, fundados em relações mais equilibradas e menos hierarquizadas entre as diferentes formas de integração nas diferentes dimensões da vida social" (OLIVEIRA, 2008, p. 124).

Assim entendemos que a construção compartilhada do PPP, pela escola, pode permitir a assunção de um sentimento de pertença (VEIGA, 2011) pela comunidade escolar, estabelecendo, se assentada em um envolvimento engajado permanente, a assunção de um novo instituinte dentro da escola.

Sobre a construção compartilhada do PPP e os desafios na construção do caminho pela escola

Ao nos reportarmos à construção compartilhada do PPP, vem-nos à lembrança a obra esperança de Paulo Freire (2011). O grande educador brasileiro, ao (re)visitar a *Pedagogia do Oprimido*, escreve: "é que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a

gente se pôs a caminhar" (p. 213). Tomamos esta frase em analogia ao processo que envolve a construção e a implementação compartilhada do PPP.

Construir e implementar compartilhadamente o PPP da escola é tarefa que não pode ser compreendida enquanto atividade burocrática, já que assume uma natureza dialógica. Esta dimensão dialógica, ao mesmo tempo que projeta um caminho, também o faz com uma ambiência de encontro democrático, coletiva e crítica da comunidade escolar (PADILHA, 2001). Assim, trata-se da comunidade escolar no encontro consigo mesma, com sua história, com seus sonhos, medos, projetos, incoerências e verdades.

Por isso, construir e implementar compartilhadamente o PPP da escola é caminhada, em que muito embora se desconheçam totalmente os detalhes da estrada, e mesmo que não seja possível planejar os imprevistos do trajeto, se sabe o "ponto" onde se quer chegar. Assim, é caminhada com objetivo, com determinação de chegar. É caminhada longa, para quem não se assusta com as primeiras nuvens "pesadas e ameaçadoras" no horizonte (FREIRE, 2013a, p. 245). É caminhada cheia de sentido pedagógico e de intencionalidade política[5], que, na perspectiva da escola, nos remete a compreender profundamente a instituição e as relações de poder em seu interior.

Padilha (2001) reforça este entendimento do planejamento, como um caminho a ser construído, marcado por um "encontro democrático, crítico e criativo" (p. 27), sem o qual não é possível viver e transformar o cotidiano da escola que temos, para aquele com que sonhamos. Por isso, acreditamos que o planejamento na escola deve ser entendido na perspectiva do que Licínio Lima (2009) nos coloca, de que aquele deve ser concebido como ação de exercício de cidadania e de partilha de poder de decisão sobre a gestão do que é público.

Assim, não há como desmerecer a constatação de que a proposição da construção compartilhada do PPP pela comunidade escolar tem relação direta com o sonho, com a utopia da democratização de nossas instituições e, por conseguinte, de nossa sociedade. Isto não é tarefa simples ou que possa ser feita de forma burocrática ou desinteressada. Da mesma forma, nesta perspectiva teórica, não é possível esperar que o PPP se constitua em um simples plano, que deva ficar restrito ao terreno das ideias. Ele deve materializar-se em ações no cotidiano da escola, ou seja, precisa ser vivido.

---

[5] Segundo Padilha (2001), tudo o que se relacionar a visão de mundo, contexto, a realidade concreta das escolas, ou mesmo aos sonhos e utopias merece ser discutido politicamente em seu interior, "para que essa instituição cumpra seu papel na sociedade" (PADILHA, 2001, p. 22).

A importância de que a experiência da construção compartilhada do PPP seja vivida pelos sujeitos que se propõem a planejar a escola já era percebida por Azanha (1998, p. 20), para quem "a ideia de um projeto pedagógico visando a melhoria desse mundo com relação a práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar".

Não há como defender a construção compartilhada do PPP sem se referir ao sonho pelo qual a comunidade escolar se põe a caminhar, em uma caminhada que é política, pois requer decisão, opção e posicionamento diante do mundo. Ao mesmo tempo, é pedagógica, no sentido de permitir movimentos formativos próprios de quem constrói o seu caminho. Por isso, ao nos referirmos ao projeto da escola, utilizamos a denominação Projeto Político-Pedagógico para representar este duplo aspecto do planejamento da escola. Desta forma, o uso do hífen justifica-se para além das questões gramaticais, mas também como forma de expressar a indissociabilidade dos aspectos pedagógico e político do projeto da escola.

Esta compreensão é também compartilhada por Veiga (2011), para quem todo o projeto pedagógico é político, pois se articula com o compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população escolar, já que tem um compromisso com a formação do ser humano para a sociedade. Lima (2009, p. 41) também percebe a natureza política dos projetos pedagógicos, porque ora refletem, ora interrogam valores e orientações políticas de grande alcance. Os termos "político" e "pedagógico" são, portanto, indissociáveis, pois propiciam a experiência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Apesar de Lei 9.394/96, em seu artigo 12, definir o projeto da escola como proposta pedagógica, dando a incumbência da sua elaboração às instituições de ensino, a atual Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, utiliza a terminologia Projeto Político-Pedagógico (PPP), com ênfase ao aspecto central da educação relacionado à formação de cidadãos constituídos em uma escola democrática para todos e de qualidade social.

Na legislação brasileira, o fundamento legal do PPP é a Constituição Federal de 1998, pois o artigo 206, inciso IV determina que o ensino será ministrado com base, entre outros, no princípio da "gestão democrática" (BRASIL, 1988).

Como decorrência da nova constituição federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 24 de dezembro de 1996, após anos tramitando no Congresso Nacional. Como lei maior da

educação no país (SAVIANI, 2011), é considerada a "Carta Magna da educação" e requer, por isso mesmo, a criação de regulamentações para diversos de seus dispositivos. Isto porque a LDB é uma lei geral, que define "as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira" (SAVIANI, 2011, p. 2).

Entre os dispositivos da LDB que garantem a continuidade do espírito democrático advindo da Constituição Federal de 1988, está a gestão democrática da educação. Esta, por sua vez, é detalhada pela LDB, que, em seu Artigo 14, define:

> Os Sistemas de Ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Mas o que vem a ser o PPP? No que se constitui? Tomamos a definição de Caria (2011), para quem o PPP "é a síntese de uma determinada totalidade histórica e social, que se processa num movimento dialético na cotidianidade, a partir das contradições inerentes a qualquer ato educativo" (2011, p. 100). Dessa forma, o PPP sintetiza um determinado olhar sobre a realidade, atuando como um mediador da prática educativa, "visto que posiciona seus atores quanto à realidade que o cerca e estabelece níveis de superação dessa realidade a partir de metas concretas e possíveis" (IBIDEM, p. 100).

O PPP, nessa concepção, está relacionado à realidade de uma escola democrática e cidadã, o que pressupõe a participação de todos na elaboração do documento que retrata esta escola, e cuja "constituição dá-se coletivamente pelo exercício do diálogo" (CARIA, 2011, p. 101). Cabe, portanto, ao PPP, destacar os desafios a serem enfrentados no futuro e as ações a serem efetivadas quando do enfrentamento desses desafios. Portanto, construir e implementar participativamente é um dos pilares de sustentabilidade da gestão democrática nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, constitui-se importante mecanismo de participação e compartilhamento de decisões, elemento de uma gestão leve e não autoritária, nem licenciosa. Devido a seu poder articulador e organizador, por meio do engajamento de todos em busca de atingir os pressupostos teórico-metodológicos do ensino e da aprendizagem, assim como soluções para os diferentes problemas da escola, permite que se desenvolva um sentimento de pertença ao grupo, estabelecendo-se uma "coerência comum" (VEIGA, 2003).

Fica evidente que, ao nos referirmos à construção compartilhada do

PPP, nos referimos a uma postura própria de uma gestão que se articula com os conceitos de uma gestão democrática.

Não há razão de falarmos em "gestão participativa", pois o próprio conceito de gestão traduz a necessária participação e o "trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto" (LUCK, 2012, p. 1). Assim, o conceito de gestão já traduz um ideal de participação.

Diversos autores abordam conceitualmente o significado de gestão democrática. Segundo Ferreira (2004, p. 1241): "Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades". Luck (2011a, p. 21) também destaca a intrínseca relação entre o emergente modelo de gestão e a participação nos processos de tomada de decisão:

> Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Ao conceituar gestão democrática da educação, percebe que "o caráter democrático da educação é inalienável dos processos emancipatórios humanos, inerentes à educação, como bem público e direito subjetivo". Processos emancipatórios somente se dão a partir de experiências sólidas de construção de autonomia. Assim, não há emancipação humana sem que a autonomia seja construída primeiro. Pensando em uma escola emancipatória dos seres humanos, a gestão democrática firma-se como condição intrínseca na construção de experiências de autonomia.

Para Freire, a gestão democrática só pode ser entendida na medida em que uma administração, sendo democrática, pauta-se em favor da autonomia. Sabemos que a autonomia somente se constitui em experiências estimuladoras de liberdade (FREIRE, 1996) e quando existirem possibilidades concretas de exercício de voz, "de ingerir, de decidir em certos níveis de poder" (FREIRE, 2015, p. 86).

Freire também percebe a contradição gritante e incoerente de uma escola que se diz democrática, portanto, constituída em uma gestão democrática, mas cujas relações entre professores, alunos e gestores dão-se dentro de moldes verticais e com estruturas de poder hierarquizadas, em que não há espaço para dúvida, críticas e sugestões, onde professores estão si-

lenciados e submissos a pacotes e alunos submetidos à posição de quem deve apenas estudar, sem nada questionar (FREIRE, 2015).

Estruturas verticalizadas não favorecem as relações dialógicas, mas apenas o "antidiálogo" que, necessariamente autoritário, desvirtua a natureza ontológica do ser humano e, por isso mesmo, contradiz o processo democrático.

Em uma gestão democrática, necessária em função dos desafios brasileiros de aprendizagem da democracia, há necessidade da participação verdadeira de professores, pais e alunos, como forma de descentralizar as decisões, pois, segundo Freire (2015), é impossível fazer uma administração democrática com estruturas que só viabilizam o poder autoritário e hierarquizado.

Quando nos reportamos à participação, nos referimos a uma força de atuação consciente, em que os membros de uma unidade social assumem e partilham seu poder de influência (LUCK, 2012). No entanto, percebe-se que a compreensão de participação não está clara para os gestores (LUCK, 2012), assim como os conceitos de participação e democracia mostram-se desconectados de uma verdadeira experiência democrática e participativa nas escolas (ROBAERT, 2012).

Projeto político-pedagógico: planejamento com participação de todos

A necessidade do planejamento conjunto surge quando os diversos atores envolvidos na educação sentem a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, no sentido de mudança da realidade existente para a realidade desejada. Assim, de acordo com Veiga,

> […] o Projeto Político-Pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado (1998, p. 12).

O PPP precisa refletir a realidade concreta da escola, considerando os vários aspectos que a determinam, e não uma realidade mascarada, pois se pretende que a comunidade, ao refletir sobre sua realidade, possa trabalhar coletivamente e traçar estratégias para avançar na busca dos objetivos propostos pela comunidade escolar.

Considerando a construção compartilhada do PPP como um documento que se materializa em ações cotidianas, Luck (2011, p. 53) aborda os objetivos da sua construção, tendo em vista a promoção da participação, os quais são:

> a) Garantir significado social às ações e práticas pedagógicas, no contexto escolar.
> b) Elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional.
> c) Envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar.
> d) Promover o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações.
> e) Estabelecer maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade.
> f) Criar ambiente formador de cidadania e aprendizagem de habilidades participativas.

A autora enfatiza a materialização de um sentimento democrático que seja vivido pela comunidade escolar, de maneira que o exercício de (re)construção da cidadania possa ser apreendido pelas pessoas, que, no uso dessa cidadania, possam contribuir para o amadurecimento da sociedade, superando antigas práticas não democráticas tão bem articuladas e enraizadas historicamente. Trata-se de, conforme entende o sociólogo Boaventura de Souza Santos (1995), democratizar as subjetividades.

No uso dessa cidadania, ao participar da construção do PPP da escola, a comunidade desenvolve um sentimento de corresponsabilidade pela sua consecução, ou seja, todos passam a sentir-se parte efetiva e importante para que a escola atinja seus objetivos educacionais.

Como percebemos pela reflexão que aqui vem sendo desenvolvida, não é possível que o PPP seja aceito pela comunidade escolar como um simples documento, como ampliação da burocracia escolar ou como se estivesse desligado do cotidiano escolar; tampouco é aceitável que os gestores ignorem a importância e a relevância do PPP para a organização e a democratização da escola, como algo que possa ser construído e engavetado (VEIGA, 2011) e, em seguida, encaminhado para as autoridades com a comprovação de que certa determinação do sistema de ensino foi cumprida.

Vasconcellos (1999) aponta essa questão como problemática central do planejamento escolar, quando afirma, por exemplo, que, com certa frequência, os professores são chamados a determinadas tarefas de preenchimento de formulários com objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, ou

para participarem da discussão do PPP da escola sem, no entanto, haver um envolvimento com este projeto.

Caria (2011), ao fazer uma análise de sua trajetória como educador e gestor, afirma que, mesmo que se reconheça a existência de planejamentos escolares, o sentido burocrático dado a eles predomina sobre experiências sólidas de construção de autonomia. Ainda, para esse autor, é comum observar que o planejamento escolar se traduz, muitas vezes, em consultas pontuais e avulsas, feitas pelos gestores a alguns segmentos, bem como combinações didático-pedagógicas parciais, "fundamentalmente orais, registradas durante uma reunião de pais, professores, funcionários" (CARIA, 2011, p. 18).

Sobre essas práticas casuais e ações não pensadas e planejadas no conjunto da escola, Vasconcellos (1999) aponta que, muitas vezes, age-se mecanicamente, com o objetivo de cumprir os prazos exigidos pelas mantenedoras ou pelo sistemas de ensino, e o planejamento acaba ficando vazio de significados, sem sentido real para a escola.

Tais práticas não participativas podem causar um grande mal para a cultura escolar, deixando o cotidiano da escola "desligado" dos objetivos maiores da escola e à mercê de ações episódicas, que indicam a falta de visão do todo em relação aos processos educacionais. Sobre isso Luck faz uso de um termo muito apropriado: "síndrome de apagar incêndios" (2011, p. 83).

A construção compartilhada do PPP permite que se supere esta tendência de agir episodicamente, ou seja, em situações casuais "[...] que resultam na construção de rotinas vazias de possibilidade de superação das dificuldades do cotidiano" (LUCK, 2011, p. 83).

Diferente de um agir episódico, a construção compartilhada do PPP, entendida como processo de planejamento coletivo e compartilhado, propõe-se a aglutinar e mobilizar as pessoas em torno de uma causa comum, ou seja, "[...] ser um elemento estruturante da identidade da instituição" (VASCONCELLOS, 1999, p. 61).

Este caráter coletivo próprio do PPP pode possibilitar a superação de imposições ou disputas individuais que são muito prejudiciais para a escola. As ideias de Veiga (2011) corroboram esta perspectiva ao postularem que o PPP "[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias" (p. 13).

Talvez a problemática do planejamento esteja, necessariamente, no olhar burocrático sobre ele lançado, próprio da racionalidade técnico-instrumental. Ao contrário disso, queremos assumir posicionamento de oposição a este ideário muito presente no pensamento pedagógico brasileiro e extremamente conservador de planejamento, como algo burocrático, de natureza instrumental.

Queremos, sim, lançar um olhar para o ato de planejar como um conjunto de ações teóricas e práticas que assumem uma natureza dialógica e humanizante, na medida em que permitem aos sujeitos, enquanto históricos, ser-no-mundo e com-os-outros. Como nos diz Paulo Freire (2014, p. 93), "a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra, a mais oca, mitificante. É práxis[6], que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

O planejamento, de forma compartilhada e dialógica, é um processo que, enquanto reflexão-ação, possui uma dimensão teórica e prática. Por isso, não deve ficar restrito basicamente ao nível filosófico nem no nível de constatações sociológicas de um diagnóstico (VASCONCELLOS, 1999).

Como plano global da instituição, como instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade, o PPP é um elemento de organização e integração das atividades práticas na instituição, ou seja, permite que a prática pedagógica possa ser organizada em virtude dos objetivos que a comunidade escolar conclui serem fundamentais para essa escola, deixando de ser "solta" e sem significado para a vida do estudante.

Como articulador do trabalho pedagógico da escola, o PPP possibilita que os professores trabalhem com objetivos claros, relacionados aos objetivos da instituição; os conteúdos escolares também deixam de ser fins em si mesmos, passando a ser conectados com a vida e com a realidade dos estudantes.

Enquanto um elemento que permite a dialogicidade e espaço para as pessoas refletirem sobre desafios, medos, anseios, sonhos, limites e possibilidades, a construção compartilhada do PPP permite que a escola se comprometa com a realidade histórica em que está inserida.

O planejamento compartilhado do PPP pode ser entendido como a

---

[6] Práxis é um conceito muito presente na obra de Freire. Segundo Rossato (2010, p. 325), "pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora". É uma síntese entre teoria-palavra e ação.

sistematização da palavra da escola, num processo de imbricação coletiva das pessoas com a escola, em que se possibilita a construção da autonomia de cada um, e, como consequência disso, passa-se a ter uma instituição educativa mais autônoma. Sujeitos autônomos são fundamentais para que a escola se constitua enquanto tal, pois, segundo Freire, uma escola autônoma constitui-se entre sujeitos autônomos. Além disso, afirma Caria:

> A participação no planejamento da escola permite, ao envolvidos, ampliar os seus níveis de autonomia pessoal, já que favorece o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens e habilidades sociais, como, por exemplo, aprender a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, a aprender a se comunicar e a interagir com os outros, a decidir em grupo e a valorizar o saber social (2011, p. 111).

Assim, a participação no planejamento da escola permite à comunidade escolar, na vivência da experiência democrática, outras experiências educativas, além de integrar a escola à realidade.

Planejar é também fazer o caminho caminhando, como escreve Freire. Ao planejar e construir compartilhada e cooperativamente o PPP, a comunidade escolar caminha no sentido de caracterizar os aspectos que definem uma identidade política e pedagógica para a instituição educativa. No entanto, alerta-nos Caria (2011, p. 117):

> É importante observar que a identidade política e pedagógica da escola não se dá pela simples adesão a determinadas concepções teóricas retiradas de documentos referenciais publicados pelo MEC *(Ministério da Educação e Cultura)* ou ainda livros específicos. A escola alcança traços identitários mais nítidos quando se põe a problematizar a sua prática e a investigar quais as verdadeiras concepções que estão impregnadas no corpo escolar durante as suas práticas pedagógicas, administrativas e políticas.

Nesse contexto, o PPP é uma política da gestão escolar, verdadeiramente comprometida com os ideais democráticos, que não centraliza o poder da palavra, mas que, comprometida com a formação de sujeitos autônomos, utiliza os espaços coletivos para que todos juntos construam o projeto da escola.

Considerações (não) finais

Apesar de presenciarmos uma aparente crise na relação entre o que se propõe a fazer e o que efetivamente se materializa no cotidiano da escola, a construção compartilhada do PPP, ou seja, o planejamento que agrega as múltiplas expressões da comunidade na busca de uma escola mais autô-

noma pode permitir a construção de uma "ambiência escolar mais humanizadora" (CARIA, 2011, p. 109) e o exercício de um controle social sobre a política educacional local.

Entendemos, assim, que a construção compartilhada do PPP é um movimento humanizador na medida em que permite o "diálogo, como encontro de homens, para a 'pronúncia' do mundo" (FREIRE, 2014, p. 184-185). E o homem só "pronuncia o mundo", ou seja, "só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo" (FREIRE, 2014, p. 26).

Esse movimento de humanização, de busca por *ser mais* (FREIRE, 2014), que é vocação ontológica do ser humano, "não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade de existir" (FREIRE, 2014, p. 105).

Devido à importância do PPP, capaz de articular a cotidianidade da escola, como elemento humanizador, que institui uma cultura democrática e dialógica na instituição educativa, acreditamos que ele não pode se constituir apenas como um postulado de ideias estranhas ao cotidiano da escola; mas deve representar, sim, um espaço de planejamento participativo da escola, de encontro de ideias, do gosto pela liberdade, de debates e de aprendizagem.

O movimento dialógico em que toda a comunidade escolar se envolve no planejamento da escola, através da construção compartilhada do PPP, permite amplas experiências democráticas, de exercício da palavra e do poder decisório, em uma sociedade acostumada a delegar amplos poderes a representantes, que, muitas vezes, mostram-se descompromissados.

Assim, através da construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico, podemos aprender formas de aprimorar a experiência democrática e a construir um caminho mais tolerante, mais humano e mais esperançoso para a comunidade escolar.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO. M. G. **Ofício de mestre:** Imagens e Autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZANHA, José Mario Pires. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação,** São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998.

Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

AZANHA, José Mario Pires. Autonomia da escola, um reexame. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. I, n. 1, p. 65-74, 1993. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/62.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.brindex.phpItemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 set. 2015.

CARIA, A. de S. **Projeto Político-Pedagógico:** em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2011.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na Cultura Globalizada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.227-1.249, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5. ed. Petrópolis : Vozes, 2011b. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, H. **A escola participativa**. O trabalho do Gestor Escolar. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001, disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento_Pol%EDtico_Pedag%F3gico.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROBAERT, S. **Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do Projeto Político-Pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica**. 2012. Monografia (Especialização em Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, 2012. Disponível em: <http://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html?idRegistro=396719>. Acesso em: 07 abr. 2015.

ROBAERT, S. **Projeto Político-Pedagógico**: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, agosto, 2015.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice.** O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Escola:** espaço do Projeto Político Pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção coletiva. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.

O Conselho Municipal de Educação no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico: um olhar em sistemas municipais de ensino da AMCENTRO/RS

Marilene Gabriel Dalla Corte
Andrelisa Goulart de Mello
Francine Mendonça da Silva
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Gabriela Barichello Mello

Introdução

Os Conselhos Municipais de Educação são órgãos colegiados que agem como mediadores na relação entre o governo e a sociedade. Nesse sentido, falam ao governo em nome da sociedade representando seus interesses e são compostos por representantes de diferentes segmentos que precisam primar pela consolidação da gestão democrática educacional no município.

As funções do Conselho Municipal de Educação (CME) dependem da sua lei de criação e da existência de Sistema Municipal de Ensino (SME). Nesse último caso, o CME assume a função normativa em que poderá elaborar normas complementares para o sistema, no sentido de propor políticas públicas educacionais municipais, credenciar e fiscalizar o funcionamento das escolas.

A partir das políticas públicas educacionais normatizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e de resoluções que definem diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica, verifica-se que são importantes para a regulamentação da educação em âmbito nacional, assim como é imprescindível que os municípios possam organizar e propor normas complementares e suplementares à educação por meio do Conselho de Educação, conforme as especificidades e

particularidades do seu município. Entre outros aspectos, existe a necessidade de que cada Sistema Municipal de Ensino tenha orientações próprias para o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do regimento pelas escolas, as quais servirão de subsídios para os contextos escolares.

Dessa maneira, objetiva-se analisar a participação dos Conselhos Municipais de Educação no processo de construção dos projetos políticos-pedagógicos de instituições escolares em municípios que possuem Sistema de Ensino na Região Central do estado do Rio Grande do Sul (RS). Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais são essenciais para as orientações e a cultura organizacional das escolas, tendo por base o PPP como elemento indispensável e orientador do trabalho escolar; um documento imprescindível para a construção da identidade e autonomia da escola e da sua comunidade.

O delineamento dessa pesquisa ancora-se na abordagem quanti-qualitativa por se trabalhar com dados que propiciam uma visão exata e, também, em profundidade do objeto de estudo. Nessa perspectiva, a estatística e a subjetividade dialogam, pois conforme Triviños (2008, p. 66),

> [...] o conjunto de propriedades, a estrutura das mesmas não nos dão uma visão exata da qualidade do objeto, Para atingir esta é preciso conhecer as funções, a finalidade do objeto em relação a outros objetos [...], de maneira que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas propriedades, a estrutura destas, a função e a finalidade do objeto. O objeto, além da qualidade, tem quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto.

A partir dos pressupostos do autor justifica-se a realização de um estudo multicasos, utilizando-se de referenciais teóricos e legais, bem como de dados oriundos de questionário *on-line* aplicado aos cursistas da 2ª e 3ª edições do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul (Pró-Conselho/UFSM) e, também, das participações dos cursistas em fóruns no ambiente *Moodle* da 3ª edição do curso.

Segundo Triviños (2008, p. 136), o estudo de vários casos possibilita a comparação entre dois ou mais enfoques específicos e "[...] segue os passos do método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos". Dessa maneira, os dados das edições do referido curso, fenômeno desse estudo, estão sendo descritos, comparados e analisados paulatinamente. Assim é possível mapear e comparar a perspectiva de Conselhos de Educação dos municípios que possuem SME e que integram a Associação dos Municípios da

Região Central do Estado (AMCENTRO), conforme a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS).

O questionário misto, como instrumento de coleta de dados nessa investigação, potencializa aos pesquisadores recolher informações diretamente junto aos sujeitos pesquisados (conselheiros e técnicos do Pró-Conselho/UFSM), a partir de questões abertas e semiabertas. Triviños (2008, p. 138) destaca que o questionário é um dos "[...] instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo", por exigir uma atenção maior ao informante, aos dados subjetivos, suas percepções. Entretanto, o autor coloca que "[...] a quantidade caracteriza o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhe são inerentes [...] O quantitativo é característico dos fenômenos sociais também [...] a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes" (p. 66-67). Para tanto, o questionário misto contribui também para o olhar em aspectos quantitativos, uma vez que oportuniza contabilizar estatisticamente as características, as propriedades e as especificidades dos sujeitos e dos contextos pesquisados. Avança na dimensão qualitativa justamente por potencializar aos pesquisados expressarem suas opções, opiniões, vivências entre outros aspectos relacionados às particularidades e singularidades.

Assim sendo, para essa produção priorizaram-se as respostas de questões que tratavam sobre a atuação do CME e as orientações para a elaboração do PPP: a) O CME de seu município participa do processo de assessoramento, orientações e aprovação do Projeto Político-Pedagógico e regimento das escolas municipais? b) Quais as limitações do CME quanto a esta questão? c) Como o CME pode qualificar o processo de sua participação na construção, avaliação e regulamentação do Projeto Político-Pedagógico e regimento das escolas municipais? d) Do ponto de vista do CME, quais são as principais fragilidades encontradas no Projeto Político-Pedagógico e regimento das escolas municipais?

Conselhos Municipais de Educação em interlocução com sistema de ensino: subsídios que articulam a gestão educacional

O Brasil, sendo um país com um território extenso dividido por federações, requer uma estrutura organizacional descentralizada do ensino nas redes federais, estaduais e municipais. Nesse sentido, é importante perce-

ber a complexidade e as formas de organização que se constituíram na história da educação brasileira.

Conforme Bordignon (2009), os marcos mais importantes para a educação brasileira no que se refere à descentralização foram a Constituição de 1934 e a Constituição Federal de 1988. Diante do Manifesto dos Pioneiros e o anseio da modernização do estado pela via democrática, a Constituição de 1934 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), os Sistemas de Ensino e os Conselhos de Educação em âmbito federal e estadual. Já a Constituição de 1988, em um período e com princípios de democratização, avançou em alguns aspectos como a instituição dos Sistemas Municipais de Ensino e a reinstituição do PNE. Entretanto, é importante observar, conforme demandam orientações e normatização da CF/88 e da LDBEN/96, aspectos relacionados às competências dos entes federados no que diz respeito à educação.

Quadro 1 – Divisão de competências educacionais entre os entes federados, com base na CF/88 e na LDBEN n. 9.394/96.

Ente Federado	Competência exclusiva	Competência cooperada
União	A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais.	Exercerá função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
Distrito Federal	Por ser um ente híbrido, responsabiliza-se por todas as etapas da educação nacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	
Estados	Ensino Médio (15 a 17 anos)	Ensino Fundamental (6 a 14 anos)
Municípios	Educação Infantil (zero a 5 anos)	Ensino Fundamental (6 a 14 anos)

Fonte: Tormes [et al] (2015, p. 516).

Sendo o Brasil uma república federativa, cabe destacar a responsabilidade dos entes federados pela oferta da educação escolar. Por essa via, encontra-se nos municípios a possibilidade de criação de Conselhos Municipais de Educação, os quais assumem papel relevante na descentralização

da gestão educacional e no planejamento das suas funções que podem estar pautadas em atos consultivos, deliberativos, fiscalizadores, entre outros, e se possuem Sistemas de Ensino nos atos normativos. Assim, para Bordignon (2009, p. 21): "Os sistemas de ensino organizam o todo educacional, sob a responsabilidade de cada ente federado". Cabe destacar que, embora haja uma descentralização da gestão educacional nos entes federados, existe uma relação de corresponsabilidades que opera no seguimento da legislação oficial, como por exemplo: a Constituição Federal de 1988, Constituições Estaduais, Leis Orgânicas dos Municípios e a LDBEN de 1996.

> A criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer, da cidadania das unidades federadas (BORDIGNON, 2009, p. 23).

A criação dos sistemas de ensino desperta características essenciais para o desenvolvimento da autonomia da educação municipal, mas não suprime a necessidade de seguir a hierarquia legal no processo legislativo e normativo educacional. Assim, "[...] o conhecimento da legislação objetiva o aperfeiçoamento do cidadão para quem a lei, menos do que um constrangimento normativo, é um instrumento vivido para se aperfeiçoar o Estado Democrático de direito" (CURY, 2000, p. 21). Neste caso, a visibilização e o empoderamento sobre os processos administrativos que empregam sentido ao município ganham sustentabilidade na atuação proativa do CME e na existência de Sistema de Ensino próprio.

Bordignon (2009, p. 25) define sistema como "[...] um conjunto de elementos, ideias e ou conceitos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura" e aponta princípios fundantes do conceito de sistema: totalidade – interdependência, a conectividade das partes no todo; sinergia – na troca de energia assumem novo significado; finalidade/intenção – razão de ser de uma organização; autonomia – espaço próprio de poder; organização – forma articulada, estruturada; e normatização – instituição normas.

Também, na Constituição Federal de 1988 (CF), encontram-se subsídios de [re]democratização da educação, na perspectiva de que coloca o cidadão como ator social no cenário político, instituindo o município como ente federado dotado de autonomia. Verifica-se, portanto, no Art. 211:

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.
> [...] § 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

A LDBEN/96, a princípio, reafirma esse preceito e o amplia trazendo a opção de o município que não queira instituir sistema próprio, de optar por se integrar ao sistema estadual ou compor com ele um sistema único de Educação Básica. A lei estabelece uma relação de colaboração, não havendo hierarquização entre os sistemas de ensino dos entes federados, porém, até o ano de 2016, todos os municípios deverão ter criado sistemas de ensino próprios.

Dessa maneira, nos municípios que já instituíram o sistema, os CMEs passam a ter a função normativa, já que podem elaborar as suas próprias normas e diretrizes educacionais aproximando as instâncias de decisão dos cidadãos a partir da função propositiva de "[...] viabilizar políticas e gestão públicas mais sintonizadas com as aspirações e necessidades dos cidadãos, aumentando as possibilidades de melhoria da qualidade social da educação" (BORDIGNON, 2009, p. 40).

Quando o município organiza administrativamente e gesta seus recursos financeiros, físicos e humanos, acaba direcionando o seu foco de atuação e de responsabilidade social de forma autônoma, podendo definir normas e procedimentos administrativos e pedagógicos específicos que atendam a realidade educacional local. No entanto, essa esfera colaborativa não fica restrita ao CME, uma vez que é preciso construir um processo colaborativo de gestão da educação em conjunto com a Secretaria de Educação e seus respectivos dirigentes municipais educacionais (DME).

As incumbências das Secretarias de Educação nos municípios com SME operam na dimensão de operacionalização das políticas públicas educacionais e, nesse sentido, priorizam acompanhar e redistribuir as escolas, credenciar, autorizar e supervisionar os espaços escolares. Além disso, é necessário prever a infraestrutura humana, selecionando professores habilitados via concurso público, bem como proporcionar suporte pedagógico a eles. Nesse sentido, as incumbências educacionais se materializam no cotidiano a partir da relação compartilhada das diferentes instâncias públicas, cada qual com sua função e responsabilidade para com o planejamento e a gestão da educação municipal.

Para se chegar a esses objetivos, os Conselhos Municipais de Educação precisam estar em interlocução com o sistema de ensino, gerando subsídios que movimentam e articulam a gestão educacional, a exemplo, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Processos de gestão educacional na AMCENTRO-RS e a construção do Projeto Político-Pedagógico

Considerando os processos de gestão educacional e respectiva interlocução com as políticas públicas macro e microeducacionais, parte-se do seguinte pressuposto:

> O planejamento e a gestão pedagógica da Educação municipal serão eficazes se forem entendidos dentro dos exatos limites dos seus contextos e das suas possibilidades. De imediato, é conveniente entender que só se planeja e organiza o desenvolvimento da área pedagógica da Secretaria Municipal de Educação se estiver claro o Projeto Político-Pedagógico (PPP) municipal e o da sua rede ou do seu sistema de ensino, que, por seu turno, devem estar articulados com os projetos do estado e da União (UNDIME, 2012, p. 112).

Observa-se que o Projeto Educacional Municipal constitui-se um dos pilares que fundamenta os processos de gestão da educação municipal em nível de sistema, rede de ensino e respectivas instituições escolares. Além disso, serve como indicador de transparência e de democratização, porque envolve diferentes esferas administrativas e contribui no atendimento das necessidades regionais e locais, chamando a sociedade a participar das decisões e da consecução da ações político-pedagógicas.

Assim sendo, um ponto a considerar no processo de construção e consecução político-pedagógica em nível macro e microeducacional é a questão da participação. De que forma ela se dá? Quem participa e por quê? Essa discussão ainda não encontrou respostas definitivas, pois observa-se que o nível de comprometimento e participação, sobretudo da sociedade civil, ainda é restrita no que tange os aspectos das propostas educacionais. Os motivos são variados, e alguns acreditam que seja apenas responsabilidade do poder público e que os assuntos educacionais devam ser conduzidos pelos gestores escolares; outros acreditam que esse tipo de decisão cabe única e exclusivamente aos órgãos colegiados, a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Escolares. Não se percebem gestores e/ou desconhecem o sentido do termo gestão, o que impede de reconhecer que a participação é a fonte propulsora da gestão (CURY, 2013).

> [...] o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia (CURY, 2013, p. 201).

Emerge, portanto, desse conceito, um dos princípios fundantes da gestão: a participação. Se há envolvimento coletivo, há possibilidade de imprimir visão de conjunto e de medidas que possam suprir as demandas educacionais; assim a participação é um mecanismo de democratização que contribui eminentemente para viabilizar o processo de gestão. Lück (2008, p. 26) aponta o que segue:

> A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estrutura organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais.

É nesse sentido, que Oliveira et al. (s/d, p. 4) entendem que a gestão democrática é efetivada por meio "[...] dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola [...]". No entanto, essa relação participativa tem se manifestado através da representação nos espaços dos conselhos, comissões e colegiados, como conselhos de classe de escola, conselhos escolares e conselhos estaduais e municipais de educação. Contudo, Vaz (2006, p. 2) coloca:

> É necessário que os mecanismos de democratização da gestão da educação alcancem todos os níveis do sistema de ensino. Devem existir instâncias de participação popular junto à secretaria municipal de educação, junto a escolas e, onde for o caso, em nível regional. Também é possível imaginar instâncias de participação especializadas, correspondentes aos diferentes serviços de educação oferecidos (creches, ensino de primeiro e segundo graus, alfabetização de adultos, ensino profissionalizante). Em qualquer instância, os mecanismos institucionais criados devem garantir a participação do mais amplo leque de interessados possível. Quanto mais representatividade houver, maior será a capacidade de intervenção e fiscalização da sociedade civil.

O movimento participativo pode ser um grande aliado no desenvolvimento dos princípios de autonomia, sendo que esse "[...] é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico-curricular" (LIBÂNEO, 2004, p. 141). Ou seja, a participação e a autonomia são interdependentes e promovem situações que contribuem para direcionar o êxito das instituições escolares, pois a escola não é um espaço isolado e precisa de uma série de elementos que, articulados entre si, convergem para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Essa articulação precisa caminhar junto com a gestão pública e as políticas públicas municipais, de forma coerente e viável. Não basta apenas

planejar, é preciso operacionalizar, acompanhar, fiscalizar, modificar, propor, solucionar, mobilizar. Por isso, há necessidade de conhecer a legislação nacional, o Plano Nacional da Educação, a legislação estadual e a municipal. Conhecendo a realidade macro é possível planejar as demandas regionais e locais, na perspectiva de não apenas priorizar aspectos educacionais e políticos, mas compartilhar a necessidade de pensar a estrutura humana, física e financeira das instituições educacionais em nível municipal que se constitui a conjuntura de todo o Sistema Nacional de Educação. Desse modo, a gestão é muito mais complexa do que apenas a emissão de orientações e não pode ficar restrita no discurso de elaboração das ações; é preciso interagir com todas as etapas do processo de gestão, no sentido de participar das discussões políticas, da elaboração, operacionalização, acompanhamento e avaliação das ações educacionais.

Libâneo (2004, p. 150) revela que "[...] uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação". É a partir de tal perspectiva que se acredita que, no processo de planejamento educacional, os projetos políticos-pedagógicos ocupam um lugar de destaque, porque indicam e detalham a organização da cultura escolar, em especial a organização curricular, de forma que se tenha clara a dinâmica das ações de ensino e aprendizagem, bem como os aspectos metodológicos e avaliativos.

> O projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está *instituído* (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica de *instituinte*. A característica de *instituinte* significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional (LIBÂNEO, 2004, p. 152, grifo do autor).

Consideradas essas questões, ainda se faz necessário ampliar a discussão no sentido de pontuar as dimensões do PPP e as atribuições e competências cabíveis à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, aos conselheiros de educação e demais gestores escolares. Trata-se, portanto, de analisar a participação dos Conselhos Municipais de Educação no processo de construção dos projetos políticos-pedagógicos de instituições escolares em municípios que possuem Sistema de Ensino na Região Central do RS, considerando os municípios que participaram da 2ª e 3ª edições do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educa-

ção (Pró-Conselho), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

A região de abrangência da Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS), constitui-se lócus dessa pesquisa, sendo que no universo dos 497 municípios do RS, encontra-se a representação de 27 associações[1]. Na Região Central do RS são 33 municípios partícipes.

A expressividade do número de associações e municípios no estado, justificam a importância da realização do estudo. Além disso, a AMCENTRO está situada na região de abrangência da Universidade Federal de Santa Maria, instituição promotora do curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação (Pró-Conselho). Pode-se afirmar, então, que a definição do *lócus* de pesquisa é um indicador que interfere nas análises e produção dos dados e no que diz respeito à elaboração do PPP em municípios que possuíam SME na região da AMCENTRO-RS até dezembro de 2015.

Considera-se, inicialmente, que antes da elaboração do PPP existam atividades político-pedagógicas que articulam procedimentos e orientações para a gestão escolar. Assim, a Secretaria Municipal de Educação planeja diretrizes gerais atendendo as demandas da rede/sistema de ensino. Para tanto, são designadas atribuições como, por exemplo: planejamento educacional em nível administrativo, pedagógico e financeiro; assessoramento as instituições escolares a respeito das diretrizes educacionais nacional, estadual e municipal; gestão dos recursos humanos, com contratação e formação continuada dos profissionais da educação; assessoramento e apoio pedagógico; organização dos espaços físicos; sistematização de carga horária para planejamento e estudos, além de, possibilitar ações que promovam participação, autonomia e democratização dessas atribuições. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação não age sozinha e, portanto, precisa atuar em conjunto com o Conselho Municipal de Educação, gestores escolares e a sociedade civil, explicitando transparência no processo de gestão educacional de maneira participativa e democrática.

Um dos temas mais recorrentes entre os conselheiros municipais de educação, partícipes do Pró-Conselho/UFSM, é justamente a perspectiva de autonomia *versus* autoritarismo. Muitos relatam em suas inserções e de-

[1] FAMURS, disponível em: <www.famurs.com.br>.

bates no ambiente virtual do curso que há sobreposição nas orientações que correspondem às ações pedagógicas municipais, considerando que é muito restrita a participação na elaboração de diretrizes educacionais e que, na maioria das vezes, as decisões já vem previamente definidas apenas com o intuito de operacionalização, o que inviabiliza o efetivo diálogo e o diagnóstico da realidade local. Há, também, discursos que mencionam a incompatibilidade entre o que se propõe nos documentos e o que de fato ocorre nas práticas escolares.

Além disso, observou-se que a perspectiva dos Conselhos Municipais de Educação que possuem Sistema de Ensino na AMCENTRO-RS aponta para a necessidade de se ter clareza quanto aos subsídios que articulam e movimentam o planejamento e a gestão da educação municipal, ou seja: o que cabe à Secretaria Municipal de Educação e o que cabe ao Conselho Municipal de Educação, escolas, professores, pais, estudantes? Por que existe a necessidade de padronização de propostas curriculares? Essas questões ainda estão nebulosas para os envolvidos no processo educacional, o que respalda o desenvolvimento do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) no Brasil.

Uma das atividades de abordagem do Pró-Conselho, junto ao Módulo 2, trata basicamente dos princípios de gestão democrática, regime de colaboração e o papel dos Conselhos de Educação com suas funções diante de tais princípios. A proposta de reflexão consiste em considerar os princípios que norteiam a atuação do CME, comentando cada uma das suas funções e procurando exemplificar as atividades inter-relacionadas no cotidiano da gestão educacional municipal. Nessa atividade, uma cursista da 3ª edição do curso manifestou no fórum do *Moodle-conselheiros*:

> [...] fica o compromisso e a corresponsabilidade para cada conselheiro municipal e dos órgãos e entidades ligadas à Educação de observar e acompanhar o cumprimento da legislação vigente na área educacional. Acredito que há necessidade de unirmos forças no regime de colaboração em vista do bem coletivo, ou seja, a melhoria do processo educacional em cada escola [...] (CONSELHEIRA A).

É possível afirmar, então, que o papel dos Conselhos Municipais de Educação diz respeito a tratar com os municípios e as demais esferas políticas as problemáticas interligadas à educação, na intenção de encontrar proposições e encaminhamentos adequados aos processos de gestão educacional e escolar. Cabe ao CME atuar como órgão consultivo, propositor, mobilizador, deliberativo, normativo e fiscalizador. No entanto, torna-se ne-

cessário que tais funções não sejam apenas técnicas e restritas à área administrativa, sendo estabelecido um entremeio de operações técnicas e situações cotidianas que requerem discussões e diálogos que ultrapassam os aspectos teóricos que respeitam a necessidade e a realidade humana. Para a Conselheira B da 3ª edição do Pró-Conselho/UFSM:

> A gestão democrática é um dos caminhos mais importantes para se alcançar a qualidade na educação.Quanto maior for a participação de todos os membros da comunidade escolar nas atividades e nas decisões da escola, melhor será o aprendizado dos alunos.Os conselhos escolares, associações de pais e mestres, APMs, fazem parte da gestão democrática, pois os seus integrantes podem participar da elaboração do planejamento anual da escola bem como da criação de regras e normas relacionadas ao ambiente escolar. Além da gestão democrática, outro princípio que deve estar presente na atuação dos conselhos é o regime de colaboração [...].

Dessa forma, um bom exemplo de gestão democrática estaria condicionado ao processo organizacional de gestão pedagógica, o qual delinearia e dosaria situações que incorporam procedimentos técnicos administrativos e procedimentos relacionados ao cotidiano das instituições escolares, respeitando os princípios de participação e autonomia. Portanto, possibilitaria a legitimidade desses subsídios que movimentam a gestão da educação municipal de forma democrática, conferindo ao CME o papel de interlocutor e defensor das exigências sociais, resguardando o direito de participação da sociedade civil no processo e no desenvolvimento da educação municipal.

Essas questões, entre outras, que envolvem a autonomia, a participação e a coletividade nos processos de gestão democrática, ainda produzem desconfianças por parte da sociedade. É nesse sentido que se faz pertinente considerarmos as análises dos dados retirados do questionário *on-line* aplicado em nove municípios da AMCENTRO-RS que possuem CME ativo e que são Sistema de Ensino (dados de dezembro de 2015), justamente por compreender que os municípios que possuem SME instituído é que podem elaborar normas complementares para o sistema, no sentido de propor políticas públicas educacionais municipais, credenciar e fiscalizar o funcionamento das escolas. Assim sendo, da conjuntura dos 17 municípios que possuem SME na região AMCENTRO-RS[2], cerca de 14 participaram da 2ª e/ou

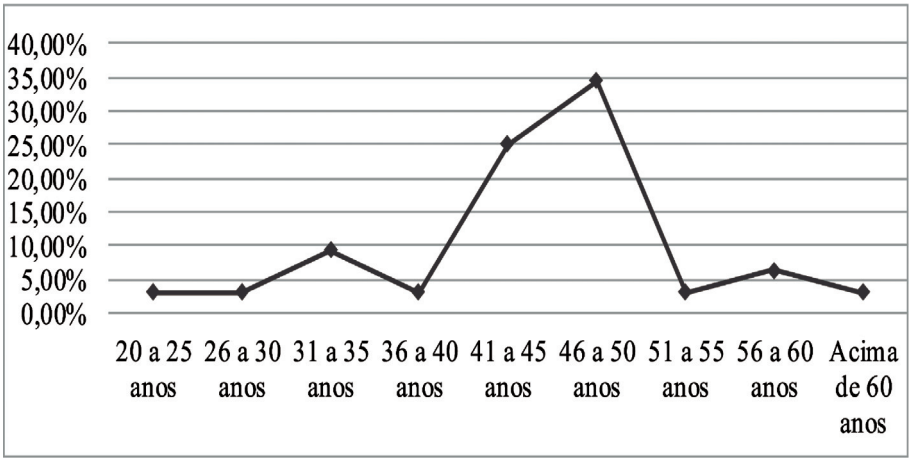
[22] Municípios que possuem SME na região AMCENTRO-RS: Agudo, Cachoeira do Sul, Capão do Cipó, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Mata, Nova Esperança do Sul, Paraíso do Sul, Restinga Seca, Santa Maria, Santiago, São Francisco de Assis, São Sepé, São Vicente do Sul, Tupanciretã.

3ª edição do Pró-Conselho/UFSM, e apenas nove responderam o questionário *on-line*, sendo eles: Agudo, Cachoeira do Sul, Capão do Cipó, Mata, Restinga Sêca, Santa Maria, São Sepé, São Vicente do Sul e Tupanciretã. Também, cabe destacar que um total de 32 cursistas participou do curso, representando esses 9 municípios.

Ao realizar um breve delineamento do perfil dos 32 cursistas relacionados aos nove municípios em estudo, destaca-se que 29 são conselheiros de educação (professor, diretor, vice-diretor, coordenador/supervisor pedagógico de instituições educacionais) e três são técnicos de Secretaria de Educação. Sublinha-se que, do contingente de 32 cursistas, 11 atuam na Secretaria de Educação, 20 não atuam na Secretaria de Educação, e um não informou onde atua. Identificou-se também que 93,75% são mulheres e 6,25% são homens.

Quanto à idade dos pesquisados, ao estabelecer faixas etárias, verificou-se que 34,4% dos cursistas estão na faixa dos 46 a 50 anos, 25% entre 25 e 41 anos e 9,4% entre 31 e 35 anos. Os demais indicadores relacionados às faixas etárias podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Faixas etárias com amplitude de 5 anos dos cursistas da AMCENTRO no Pró-Conselho/UFSM



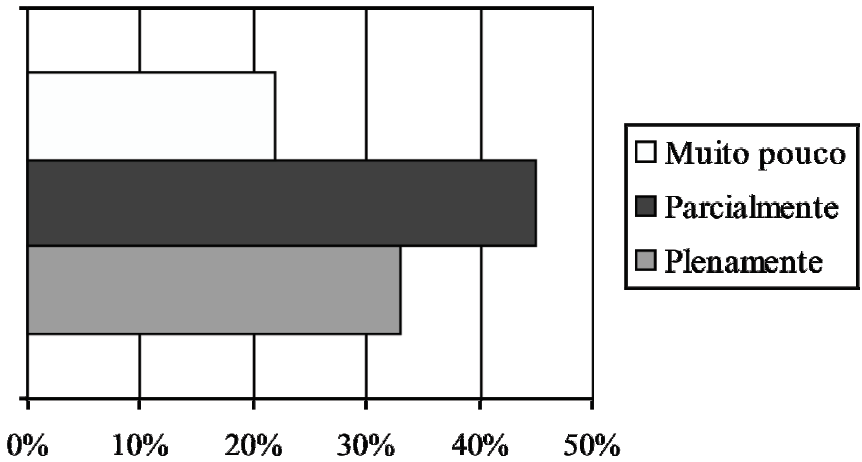
Fonte: Elaborado pelas autoras. Banco de Dados OBEDUC/ELOS/UFSM.

Quanto à formação dos 32 cursistas dos nove municípios da AMCENTRO-RS, identificou-se: 84,4% concluíram o Ensino Superior; 9,3% possuem o nível médio de escolaridade; 6,3% não informaram escolaridade.

Todavia, em nível de pós-graduação, observou-se que 65,6% são especialistas e 3,1% mestres e doutores.

Como já mencionado, priorizaram-se as respostas de quatro questões do banco de dados que tratavam sobre a participação e a atuação do CME e as orientações para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, ao questionar os cursistas sobre como o CME participa do processo de assessoramento, orientações e aprovação do Projeto Político-Pedagógico e regimento das escolas, constatou-se:

Gráfico 2 – Participação do Conselho Municipal de Educação no processo de elaboração do PPP e Regimento escolar



Fonte: Elaborado pelos autores. Banco de Dados OBEDUC/ELOS/UFSM.

A maioria dos conselheiros (88%) considera que o CME participa parcialmente (45%) ou plenamente (33%) do processo de assessoramento, orientações e aprovação do PPP e do Regimento das Escolas Municipais. Entretanto, 22% dos pesquisados sinalizam que o CME participa muito pouco. Nessa perspectiva, alguns cursistas sinalizam dificuldades inter-relacionadas aos indicadores supracitados:

> Dificuldade de reunir os membros para participar das reuniões nas diferentes escolas (CURSISTA 1 – A).
> Não somos convidadas pela SMED (CURSISTA 1 – SVS).
> Porque [...] as instituições têm a autonomia para sua construção, e nós do conselho muitas vezes não conseguimos participar destas construções, somente fizemos a análise quando nos remetem (CURSISTA 3 – T).

Dos outros conselheiros (33%) que responderam que o CME participa plenamente dos processos de assessoramento, orientação e aprovação do PPP e do Regimento Escolar, dois colocaram que não há limitações, e um conselheiro destacou a questão de que as escolas não compreendem a legislação vigente e que há morosidade por parte da escola na entrega do PPP e do regimento para a análise do CME.

Nesta ótica das limitações do CME quanto ao processo de assessoramento, orientações e aprovação do Projeto Político-Pedagógico e regimento das escolas municipais, identificaram-se categorias inter-relacionadas além dos aspectos que influenciam na participação ou não, tais como: morosidade, tempo, recursos e legislação.

> Morosidade por parte das escolas na entrega do PPP e Regimento Escolar [...] Entendimento das escolas acerca da legislação vigente (CURSISTA 1 – SM).
> Conseguir estar presente em todas as reuniões, uma vez que cada conselheiro também tem suas atividades (CURSISTA 3 – SVS).
> Limitações de ordem financeira e de disponibilidade de recursos humanos para atuar no Conselho, de forma remunerada por lei, já que somos Sistema de Ensino" (CURSISTA 1 – T).

Sobre como o CME pode qualificar o processo de sua participação na construção, avaliação e regulamentação do PPP e regimento das escolas municipais, elencaram-se as seguintes categorias a partir das falas dos pesquisados: participação nas reuniões, regulamentação e emissão de resoluções específicas, organização e qualificação das reuniões com a escolas, visitas e assessoria constante às escolas. Destacam-se alguns discursos:

> Fazendo-se presente, opinando e assim contribuindo na regulamentação nas diferentes escolas (CURSISTA 1 – A).
> Participação nas reuniões onde são realizados os estudos para a construção do Projeto Político-Pedagógico e regimento das escolas municipais (CURSISTA 1 – M).
> Participando de forma efetiva, de repente nos separando em grupos para acompanhar as escolas e depois apresentar os resultados para a comissão (CURSISTA 3 – SVS).
> Tornando mais constantes e efetivas as reuniões, tendo pautas pré-definidas para não perder o foco (CURSISTA1 – C).
> Através da regulamentação para a elaboração do Regimento Escolar proporcionando como resultado a aprovação de um documento que atenda a realidade de cada escola e da legislação vigente (CURSISTA1 – CS).
> Emitindo resolução específica quanto ao assunto (CURSISTA1 – SM).

Com base em tais inferências e na incidência por município quanto às categorias elencadas, verifica-se que a maioria dos municípios pesquisa-

dos, sete do universo de nove, acredita que participar das reuniões do CME e estabelecer uma pauta definida seria a melhor opção para qualificar o processo de participação nas orientações do Projeto Político-Pedagógico e do regimento. Dessa maneira, passou-se a reconhecer que tais conselheiros não possuem tempo disponível para desenvolver suas atividades junto ao CME ou não conhecem ou não priorizam suas funções enquanto conselheiros.

Também, sob o ponto de vista dos conselheiros, identificou-se que as principais fragilidades encontradas no Projeto Político-Pedagógico e no regimento das escolas municipais estão relacionadas a seis categorias: documento escrito pelos gestores de maneira centralizada; documento descontextualizado; currículo que não contempla a diversidade cultural; falta de sintonia entre PPP e regimento; pouca clareza teórico-metodológica; pouca relação entre teorias pedagógicas e de gestão, políticas educacionais e práticas educativas. Nessa direção, destacam-se algumas inferências:

> A não participação da comunidade escolar, na maioria das escolas da rede (CURSISTA 2 – SM).
> Muitas vezes não contemplam o contexto educacional em que estão inseridas (CURSISTA 2 – T).
> PPP falta apresentar proposta sobre o trabalho com o ensino da música e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Regimento Interno: desatualizado (o mais recente de 2006), foram realizadas construções de novo regimento, porém não foram finalizadas (CURSISTA 1 – C).
> Dificuldade de atender corretamente o que está descrito no Projeto Político-Pedagógico e no regimento das escolas municipais (CURSISTA 1 – M).
> Fazer a transposição da teoria para a prática (CURSISTA3 – SVS).
> A adequação da proposta pedagógica às leis vigentes e redação do PPP de maneira clara e com bom entendimento a terceiros (CURSISTA 1 – T).

Como essa produção está voltada para analisar a participação e a atuação dos Conselhos Municipais de Educação no processo de construção dos projetos políticos-pedagógicos de instituições escolares em municípios que possuíam Sistema de Ensino na Região Central do RS até dezembro de 2015, mais especificamente trazer a questão da proposição das políticas públicas para a educação do município, constatou-se que apenas um conselheiro respondeu que o CME poderia emitir resoluções específicas para qualificar o processo de sua participação na elaboração do PPP e do regimento escolar. Considera-se elementar e indispensável a função propositiva do CME e que, na maioria das vezes, este órgão colegiado não se empodera de suas funções e atribuições. Será que é pelo não conhecimento dos conselheiros? Pela falta de autonomia do conselho e centralização do

poder pelo Executivo municipal? Pela ausência do protagonismo social e educacional?

Considerações finais

Esse texto segue tessituras que põem em relevo o contexto dos Conselhos de Educação no cenário das políticas públicas educacionais em municípios que possuem sistema de ensino na Região Central do RS. O Pró-Conselho/UFSM, enquanto espaço-tempo formativo, constitui-se *lócus* de pesquisa e, por isso, potencializador de produção do conhecimento no âmbito da gestão educacional. O Pró-Conselho/UFSM objetiva aproximar as distâncias e consolidar parcerias entre a Universidade, a UNCME/RS e municípios envolvidos, no sentido de [re]construir conhecimentos significativos ao âmbito das políticas públicas para a educação municipal, em especial no âmbito dos Conselhos de Educação e respectivos SME.

Assim sendo, tencionam-se percepções e análises referentes às características conjunturais, problemáticas e possíveis [re]articulações de tais CME, compreendendo que, no bojo da discussão acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico no âmbito da gestão educacional, o foco está, justamente, na capacidade de [re]contrução do conhecimento e na ação crítico-reflexiva subjacente às redes e aos sistemas de ensino, o que, sobremaneira, potencializa posicionamento sobre aspectos teóricos, legais e práticos nos respectivos contextos. Nessa lógica, os CME são considerados essenciais à consolidação da gestão sob preceitos democráticos, e, cada vez mais, se faz necessário conhecer que contextos são estes, assim como aspectos limitadores e potencializadores de sua atuação qualificada junto às demandas locais educacionais para [re]construir e [re]definir políticas públicas da Educação Básica.

O perfil desses órgãos colegiados requer ser conhecido e analisado, para que seja possível a compreensão de quem são estes contextos bem como sujeitos os quais se constituem elementos inter-relacionados às suas características e conexões com a atuação e proatividade destes junto às instâncias educacionais municipais.

A descentralização e a gestão compartilhada transfere ao município a responsabilidade da gestão das políticas sociais e educacionais. Entretanto, não basta que os documentos legais definam tais aspectos e delineiem possíveis ações e estratégias. É primordial que os processos de gestão edu-

cacional, neste caso de análise, permeados pela interlocução entre CME e Secretaria Municipal de Educação, se constituam conjuntos coesos, interrelacionados às demandas e que, sobretudo, sejam convergentes e coerentes com a gestão das instituições escolares.

Nessa perspectiva, não basta somente a existência de Conselhos de Educação em municípios que possuem constituído o SME; tais órgãos colegiados no processo de construção do PPP e do regimento escolar precisam se constituir parceiros empoderados de autonomia, conhecimento e ingerência nos aspectos processuais e normativos dessa agenda educacional; é extremamente significativo e corresponde aos preceitos de democratização dos espaços públicos, assim como das decisões colegiadas, compartilhadas e democráticas entre os entes federados e em seus respectivos contextos.

Referências

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos da Educação e a Gestão dos Sistemas**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Políticas e Gestão na Educação**, s/d. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

TORMES, Diego Dartagnan da Silva; DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; TEIXEIRA, Marina Lara Silva dos Santos. Um estudo sobre os Sistemas Municipais de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil: inter-relações com a lei de gestão democrática e o contexto escolar. **II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação**, Livro de atas. Braga-Portugal: De Facto Editores, 2015, v. 2, p. 514-525.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao dirigente municipal de educação**: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

VAZ, José Carlos. Gestão Democrática da Educação. **Revista eletrônica Fundação Perseu Abramo**, 2006. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/formacao/pt no parlamento/textos e publicacoes/gestao democratica da educacao>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Compondo os cenários do cotidiano escolar: as políticas públicas subjacentes às práticas pedagógicas

Rosane Carneiro Sarturi

Introdução

Os bastidores de um espetáculo trazem atrás do palco uma série de fatos aos quais a maioria das pessoas não tem acesso. O contexto político que envolve a história da educação brasileira, e porque não dizer da mundial, está ocultado nos caminhos percorridos pelas propostas que chegam às escolas em forma de leis.

Este estudo ganha relevância no momento atual, quando o Ministério da Educação chama a sociedade a participar da discussão da Base Nacional Comum para a Educação Básica, conclamando a todos para construir uma proposta conjunta para o país.

Portanto, no momento histórico da Constituinte Escolar, implementada em 1999 no Estado do Rio Grande do Sul, quando todos os segmentos da comunidade escolar foram chamados a participar como sujeitos-atores do processo de reconstrução da escola, cabe desvendar os segredos que envolveram os bastidores para constituir os cenários, tarefa que exige um olhar crítico, atento e comprometido com a busca coerente de mudanças.

O objetivo deste estudo foi analisar a historicidade do processo das políticas públicas no que concerne à proposta de construção dos projetos político-pedagógicos no Estado do Rio Grande do Sul, que teve como cenário a Constituinte Escolar (CE) de 1999 a 2003.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, pois, no recorte histórico realizado, a autora era docente em uma escola pública estadual no município de São Pedro do Sul-RS. A participação cotidiana no contexto escolar, a proposição e o acompanhamento das atividades promovidas e a sistematização dos dados coletados serviram de subsídios para concluir que um Projeto Político-Pedagógico (PPP) necessita da participação de toda

a comunidade escolar e, consequentemente, do compromisso de todos com as propostas elaboradas para que ele possa cumprir com o seu objetivo de orientar as atividades escolares.

O que existe nos bastidores das propostas governamentais?

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

A primeira reforma[1] em nível nacional, da qual esta autora foi coadjuvante, ocorreu na década de setenta, com a Lei da Reforma, Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 2015a). A experiência foi marcante, porque, filha de uma professora do Estado do Rio Grande do Sul/RS na época, pude vivenciar tal experiência. Como aluna, "peguei" os benefícios[2] da nova lei a partir da quarta série. Sendo que esta foi a orientação básica legal durante a maior parte da minha vida acadêmica e profissional.

Porém, no que concerne ao governo estadual, a cada troca de governo os professores e a sociedade em geral são surpreendidos com novas propostas, o que levou a instalar em minha prática, um processo de indagação.

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

Para efeito desta reflexão foi realizado um recorte de 1992 a 2003 das propostas governamentais do Estado do Rio Grande do Sul: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (PMQE) (1992), Padrões Referenciais de Currículo (PRC) (1996) e Constituinte Escolar (CE) (1999), estas duas últimas sob a influência legal da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.

---

[1] Segundo Gimeno Sacristán, em palestra proferida em Valência, no dia15/05/02: "Sobre la educación pública de cualidad", reforma são as propostas governamentais que têm a pretensão de promover mudanças no sistema educativo formal.

[2] A Lei da reforma, Lei n. 5.692/71, em nome dos princípios de integração vertical e horizontal termina com o exame de admissão entre o primário de quatro ou cinco anos e o ginásio de quatro, transformando o atual Ensino Fundamental em 1º grau, composto por oito séries consecutivas.

9.394/96 (BRASIL, 2015b) que, por sua vez, possui influências das discussões realizadas na Espanha, desde a década de oitenta.

Em 1992, o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino consistia em uma proposta de trabalho dirigida aos professores da rede estadual, quando, durante um mês, na metade do ano, aproveitando o espaço criado pelo calendário rotativo[3], os professores tinham que se reunir para estudar e realizar aprofundamentos teóricos.

Neste período, foram enviados para as escolas livros como: "A importância do ato de ler", de Paulo Freire, "A criança e o número", de Kamii, e "Reinventando a Aritmética", de Kamii e Declark, além de documentos organizados pelo governo estadual, distribuídos em Educação Infantil, Currículo por Atividades, Ensino Supletivo, Ensino de 2º grau e Português de 5ª à 8ª séries do 1º grau, bem como de todas as demais disciplinas. Durante dois anos, esta sistemática foi realizada. Em um primeiro momento, em grupos nas escolas e, em um segundo momento, reunindo-se com as demais escolas do município.

Porém, as discussões não resultaram em um aprofundamento teórico, devido à indignação da maioria dos professores e do boicote ao projeto, desencadeado pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CEPERS – Sindicato), sendo que, na verdade, o repúdio era com relação à situação autoritária com a qual tal proposta havia sido implementada.

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

Em 1997, eles saem dos seus municípios e vão se encontrar em nível regional e estadual com os demais colegas, discutindo o Padrão Referencial de Currículo (PRC), usando como fundamentação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 2015b).

Cabe ressaltar que o mentor dos PCNs é César Coll, teórico espanhol da Comunidade Autônoma da Catalunha, que estende seus estudos sobre currículo à reforma espanhola iniciada em 1982, quando em 1989 é

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

publicado o chamado "Livro branco para a reforma do sistema educacional"[4], que antecede a "Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE)", publicada em outubro de 1990 (COLL, 1999).

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

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

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

O simples dizer que não cabia ao sistema criar fórmulas ou modelos de planejamento, mas, sim, incentivar e propiciar condições para que a comunidade escolar se organizasse e tomasse decisões pertinentes a sua realidade, visando um planejamento voltado para os anseios do grupo, não era suficiente para a superação de práticas autoritárias e restritas a uma visão unitária de educação.

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

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

---

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

A participação efetiva sempre foi mascarada. No período compreendido entre 1991 e 1994, foram criados os Conselhos Escolares nas escolas estaduais no RS[5], coincidindo com a suspensão das eleições diretas para os diretores das escolas, o que, atrás do discurso da gestão democrática e participativa, trazia implícito o interesse em controle do Estado.

Todavia, ficou manifestada a fala de um diálogo democrático e de uma tomada de consciência por parte dos membros dos conselhos, o que, segundo Martinez Bonafé, em suas aulas do primeiro trimestre de 2001, na Universidade de Valência/Espanha, se passou também com os Conselhos Escolares das escolas espanholas. Pois, conforme Freire (1987, p. 59-60):

> Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentem fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que veem o futuro como algo predeterminado. Têm ambos uma "noção domesticada" da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo, os segundos, porque estão certos de um futuro já "conhecido". A esperança utópica, pelo contrário, é engajamento arriscado. É por isso que as classes dominantes, que apenas podem denunciar a quem as denuncia e nada podem anunciar a não ser a preservação do "status quo" não podem ser, jamais, utópicas nem proféticas.

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

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

Ao analisar a reforma espanhola da década de noventa, que preconizou a atual LDB brasileira, Gimeno Sacristán (1998) alertava para a situa-

[5] A Lei Orgânica do Direito a Educação (LODE), na Espanha, regula neste país, em 1985, a participação no sistema de ensino, via os Conselhos Escolares do Estado ou das Comunidades Autônomas e os Conselhos Escolares dos Centros, estes últimos visando a participação de professores, pais, alunos e funcionários no controle e na gestão das escolas (FERNANDEZ DE CASTRO; ROGERO, 2001).

ção vigente de tais conselhos na Espanha, denunciando a presença cada vez mais marcante das regras de mercado na educação, o que pode ser percebido na discussão da "Nova Lei de Qualidade", defendida pelo governo espanhol[6] no poder em 2002.

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

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

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

Em nome desta ideologia[7] que os/as administradores/as e os/as professores/as como "detentores do conhecimento e do poder" possuem condições de decidir os rumos da escola.

Esta situação reforçou a "violência" da reprovação e da exclusão, como alguns dos tantos ranços da escola, que têm encontrado respaldo "legal" e "moral" diante da aceitação calada da comunidade escolar que, ao não se encaixar na busca da utopia porque acredita que a sua presença não faz diferença, se mantém ingenuamente alienada.

As reflexões apontaram para a necessidade de analisar o "poder oculto" por detrás destas atitudes, que foram surgindo mais detalhadamente no decorrer deste estudo.

---

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

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

Em discursos como: "os alunos aprendem mais se a professora não grita"; "a professora deve castigar os alunos"; "a professora diz que quem não 'fizer' fica com a nota baixa"; "não devem conversar durante as aulas"; "não bater nos colegas"; "brincar na hora certa"; "os alunos devem se esforçar, ter paciência e ajudar a professora"; "alguns professores ameaçam de zero o aluno que não fizer nada"[8]; os participantes da construção curricular da escola, por ocasião das entrevistas, oficinas, seminários e assembleias, tiveram a oportunidade de explicitar atitudes entre professores e alunos, que manifestam as relações de poder desequilibradas dentro da escola.

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

A força da formação tradicional destes educadores não lhes permite ser conscientes da importância daqueles participantes agirem como sujeitos, adiantando aqui uma das implicações que surgiram no decorrer desta experiência.

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

Como exemplo disso, o atual Plano Integrado de Escola (PIE), antigo Plano Global, é um documento que deveria contar com a participação da comunidade escolar, porém sempre foi feito pela equipe diretiva ou mais especificamente por um membro desta, porque os diversos segmentos pensam ser apenas um compromisso burocrático com a Coordenadoria de Educação (CRE). O mesmo se sucedeu com a discussão dos PRC, engendrados com a política federal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que atingiram todo o Estado, cuja participação ficou restrita a alguns representantes dos professores.

O Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar (CE) são duas agremiações da escola que na maioria dos casos existe para que as instituições possam receber o repasse das verbas.

---

[8] Estas colocações foram retiradas da discussão do TEMA: Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade, realizada no dia 25/09/2000 (SARTURI, 2003).

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

Em maio de 1999, após assumir o governo do estado, o PT aproveita a abertura promovida pela LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 2015b) e lança mais uma proposta para a rede pública estadual, que vem fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire, os quais já haviam sido aplicados na sua experiência como secretário de educação no município de São Paulo[9].

A experiência do Estado do Rio Grande do Sul merecerá neste estudo uma análise mais detalhada, considerando que é no espaço aberto por ela que se desenvolveu a experiência da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE).

Os enredos das propostas governamentais

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

A autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola tem sido uma busca constante, que passa pela participação de toda a comunidade escolar e não apenas dos professores e professoras, sem com isto retirar a responsabilidade do governo com a educação, como aquele que concentra os tributos pagos pelo povo, com a responsabilidade de atender a suas necessidades sociais.

Ao referir-se a educação obrigatória, Gimeno Sacristán (2001) faz alusão à "função de custódia" da escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se reflete um pacto mudo entre a escola e a família e entre esta e o Estado. Destaca ainda que, devido aos câmbios existentes na atual sociedade[10], esta educação está cada vez mais prolongada, quando a crise do desemprego atinge níveis mundiais.

Perante estes dados, é preciso atenção às pretensões da LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 2015b), quando diz no artigo 2º do título II "Dos Prin-

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

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

cípios e Fins da Educação Nacional" que "a educação ["é"] dever da família e do Estado". Este texto denota a preocupação do legislador em dividir esta responsabilidade, que já aparece explicitada na Constituição Federal, no Código Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (CARNEIRO, 1999).

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

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

As regras básicas, às quais se refere o autor, podem ser conferidas no artigo 12 da atual LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 2015b), quando se refere às incumbências do estabelecimento de ensino e mais uma vez abre espaço para a participação da escola, dizendo, no inciso I, que esta deverá "elaborar e executar a sua proposta pedagógica", e no inciso VI fala da articulação que a escola deve estabelecer entre a família e a comunidade, "[...] criando processos de integração da sociedade com a escola" (CARNEIRO, 1999, p. 67).

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

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

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

Neste ponto, é importante retomar Arroyo (2000, p. 222), quando chama a atenção para o fato de que "o legalismo inovador é mais perigoso

do que o legalismo conservador", porque normatizou algumas das mudanças preconizadas pelas discussões dos professores e professoras. Ao se deparar com um texto que representa suas ideias, eles deixam de vislumbrar as possibilidades que lhes permitem de todo "inventar", "criar". Suas preocupações passam a girar em torno de como "aprovar", "avaliar", "enturmar", para trazer "segurança" para os professores e as professoras.

É em nome desta "segurança" que continuamos aprisionados atrás das "grades". Contudo, ainda podemos estabelecer uma mirada crítica e continuarmos "transgredindo" para buscar alternativas e prosseguir lutando pela utopia, como uma possibilidade, e não como mero sonho.

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

A atual LDB, ao trazer como tarefa da escola, de professores e professoras a elaboração da Proposta Pedagógica[11], pode abrir uma possibilidade para democratizar a escola.

Esta abertura foi usada pela Secretaria de Educação do RS quando lançou a Constituinte Escolar, como um espaço democrático aberto à participação de todos os segmentos das escolas.

O projeto previa a construção das Propostas Político-Pedagógicas e dos Regimentos Escolares apoiados em princípios e diretrizes construídos com base na reflexão-ação das instâncias locais, microrregionais, regionais e estaduais, contemplando, assim, toda a comunidade escolar do Estado.

Nestes termos, Gimeno Sacristán (1998, p. 91) alerta:

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

Este panorama, amparado nas ideias do autor, leva à decisão de fazer uma investigação mais criteriosa da prática escolar e apostar na capacidade de mobilização e discussão. O fato de que a proposta governamental do

[11] A LDB 9.394/96 trata da "proposta pedagógica" e não da "proposta político-pedagógica" como vem sendo referido ao longo deste estudo, o que pode ser considerado como uma omissão ou como uma clara intenção de furtar tais propostas de seu caráter político, desconsiderando, assim, as ideologias que perpassam as práticas educativas.

governo do PT, em 1999, ao contrário da proposta federal, não se apropriava, mas trazia em suas bases os fundamentos de Freire, a revestiu de "possibilidade e legitimidade".

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

A indicotomização da teoria-prática tem sido uma busca constante nos estudos atuais e, porque não dizer, até mesmo em propostas curriculares anteriores, quando, em 1986, o próprio Governo do Estado defendia a unificação do conhecimento com a prática.

Assim, quando se deparou com a oportunidade de aplicar as teorias que defendem a participação de toda a comunidade escolar como imprescindível para a democratização do espaço público da escola, acreditou-se que era necessário arregaçar as mangas e compartilhar com Freire a necessidade de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, para desenvolvermos uma prática coerente.

A trajetória histórica como professora de uma escola pública estadual e acadêmica da universidade, levou a perceber que as discussões oriundas dos documentos oficiais[12] e dos cursos dos quais os professores participam, muitas vezes, não fazem parte do cotidiano escolar.

Os documentos legais que chegam às escolas, na maioria das vezes, restringem-se aos planejamentos realizados pelos "iluminados", presentes na equipe diretiva que acreditavam poder comprometer a todos os envolvidos com a simples apresentação de documentos nos quais a regra era, e continua sendo, "leia-se e cumpra-se", sendo depois disso esquecidos nas gavetas e só resgatados em momentos nos quais fosse necessário fazer uso da autoridade conferida por eles.

As ponderações realizadas reportam à questão do compromisso da escola, espaço onde convivem alunas, alunos, pais, mães, funcionários e funcionárias, onde a prática de professoras e professores se manifesta, e

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

que, portanto, precisa assumir o seu papel junto à sociedade como protagonista no processo de mudança, e não como mera espectadora. Pois, Arroyo (1999, p. 144) destaca que:

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

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

Acredita-se que isto só poderá acontecer mediante uma participação efetiva nos embates, nas discussões, buscando, juntamente com toda a comunidade escolar, a superação da apatia que a cerca, para que não se escute de nossos colegas professores que o seu aluno "aprende de tanto ouvir"; que "não é possível trocar a disposição das classes na escola, porque dá muito trabalho"; que "eu não faço mais, porque cansei de ser 'pata' dos outros"; que "muita conversa não leva a nada, 'eles' estão cheios de direitos, dever que é bom, nada"[13].

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

Destarte, para que a uma proposta político-pedagógica seja construída sobre bases sólidas, não é possível negar o processo histórico. É preciso agir como sujeitos atuantes que sabem o porquê do seu "ofício de mestre".

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

[13] Comentários verbais que povoam a sala dos professores, os conselhos de classe e os encontros entre supervisores, orientadores e professores.

elas não foram aceitas sem se impregnarem com as características específicas do nosso povo, que em um movimento quase que mudo rejeitou as imposições que têm sido direcionadas para as escolas no decorrer dos anos, conclusão apresentada por Moreira (1997) e que encontra respaldo em Freire (1984, p. 16), quando afirma que "[...] as experiências não se transplantam, se reinventam".

Os cinco "atos" da constituinte escolar

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

Nas palavras do governo do Estado, a Constituinte Escolar foi um:

> [...] amplo movimento desencadeado em abril de 1999 em todo o Estado, é o principal instrumento para a construção da Democracia Participativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na área da educação. Assim como o ORÇAMENTO PARTICIPATIVO é um espaço de participação popular na definição de políticas públicas e de fortalecimento e controle social sobre o Estado, a CONSTITUINTE é um espaço concreto da Secretaria da Educação, para que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública e, conseqüentemente, resgatem o seu lugar na história do nosso Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2000a, p. 4).

O caderno n. 4 da Constituinte Escolar fez um breve histórico das intenções e proposições deste movimento, sendo que seu objetivo maior era trazer ao conhecimento da comunidade escolar a sistematização de seu segundo momento, reforçando as características participativas embutidas na proposta.

Fundamentada nos pressupostos básicos de: **educação como direito, participação popular, dialogicidade, radicalização da democracia** e **a utopia** como "força impulsionadora da sociedade que queremos construir" (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 4), o projeto da Constituinte Escolar, como uma proposta para a construção de uma escola democrática e popular, visava à definição dos Princípios e Diretrizes para a escola pública estadual.

Apresentava os seus "cinco atos" como "estreitamente articulados entre si", significando mais do que a "soma" das partes, mas como uma "totalidade" (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 6). O primeiro era – **ela-**

boração da proposta, sensibilização, preparação das condições para desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte; o segundo – **resgate das práticas pedagógicas e levantamento dos temas e temáticas para aprofundamento;** o terceiro – **aprofundamento dos temas e temáticas e superação dos conflitos e dificuldades encontrados no segundo momento**; o quarto – **definição dos princípios e diretrizes da escola democrática e popular** e o quinto – **reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretaria da Educação** (Escolas, Coordenadorias, Secretaria de Educação).

Este último até está baseado nos princípios e diretrizes eleitos pela comunidade escolar do Rio Grande do Sul, que foram promulgados em agosto de 2000, em uma assembleia que reuniu 3.500 delegados, representando todas as regiões do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2000b, p. 57).

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

Portanto, coube conferir as influências dos teóricos espanhóis nas últimas reformas brasileiras, que se apresentam declaradamente nos documentos oficiais, sejam do Governo Federal ou Estadual e que passaram a fazer parte dos discursos que permearam as discussões realizadas durante os encontros da Constituinte Escolar.

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

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

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

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

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

Os temas selecionados perfizeram um total de vinte e cinco:

> 1 - *Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica; 2 - Planejamento participativo; 3 - Estrutura do sistema educacional escolar; 4 - Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família, escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade; 5 - Concepções pedagógicas / Teorias de ensino-aprendizagem; 6 - Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, a partir da realidade; 7 - Conhecimento científico e saber popular; 8 - Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos e conhecimento. 9 - Evasão e repetência; 10 - Avaliação da prática educativa; 11 - Papel do Estado, do serviço público e função social da escola; 12 - Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação; 13 - Escola: humanização ou exclusão?; 14 - Projetos de desenvolvimento sócio-econômico e educação; 15 - Qualificação, valorização e formação permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação; 16 - Saúde dos(as) trabalhadores(as) em educação; 17 - Educação ambiental; 18 - Educação do meio rural; 19 - Educação e tecnologias; 20 - Violência; 21 - Trabalho infantil e adolescente; 22 - Influência dos meios de comunicação; 23 - Diversidade sócio-cultural, étnica e gênero; 24 - Ética, cidadania e valores;* e *25 - A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino* (RIO GRANDE DO SUL, 2000a, p. 72).

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

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

Partindo do pressuposto de que este era o objetivo do **terceiro momento** da proposta, **o aprofundamento de temas e temáticas**, pode caracterizar-se aí uma perda qualitativa, tendo em vista que a fundamentação teórica dos cadernos estava centrada em Freire, Gramsci, Gimeno Sacristán, entre outros, o que enfatiza a criticidade de como foram abordados os temas.

É importante destacar, mais uma vez, que esta proposta ficaria comprometida se o seu postulamento inicial, a participação da comunidade escolar, não ocorresse no processo de construção, pois os estudos e os autores, até aqui mencionados, colocam a participação como um elemento primordial para a operacionalização das mudanças, como uma condição para o "comprometimento".

Contudo, isto não foi suficiente para que esta proposta saísse do papel, pois, tanto nos estudos de aprofundamento realizados na Espanha, acerca da reforma educacional e da realidade escolar espanhola, que preconizaram as mudanças propostas para a reforma brasileira e latino-americana, quanto no desenvolvimento da proposta estadual, esta pesquisadora deparou-se com um contexto educacional distante do que preconizavam os documentos legais de ambas as reformas.

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

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

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

Conforme Arroyo (1999, p. 144), "[...] não foi no terreno específico da escola que se situaram os embates", o que acabou por prejudicar a "legi-

timação" das propostas até hoje apresentadas, coerentes com uma "variada gama de organismos e instituições nacionais e internacionais, públicos e privados, investidos de autoridade científica" (TAMARIT, 1996, p. 50), que outorga a "legitimidade" aos currículos escolares, da qual não participa a comunidade escolar.

Assim, como esta proposta governamental trazia em seus pressupostos a afirmação de uma concepção dialética do conhecimento, surgiu a necessidade de lançar um olhar mais detalhado para a transformação que vem assolando a sociedade nos últimos anos. Este fato tem levado muitos estudiosos a querer inovar, criticando, "sacudindo" o pó do "velho", desconsiderando o processo construtivo da história. É importante parar, analisar e chegar às próprias conclusões, constatando que na vida nada se concebe como produto acabado, tudo se recria constantemente, acompanhando o desdobramento dos acontecimentos humanos.

Desta forma, a humanidade, na expressão das circunstâncias sociais, está irreversivelmente marcada pelas contradições que a condicionam. O padrão de referência para a construção de postulados, teorias ou axiomas sempre foi e será marcado pela mediação de fatos antagônicos. Tais considerações chamam a atenção para a necessidade de estruturar o trabalho docente, para que este adquira, além da consistência teórica, a aplicabilidade prática, pois, para que o processo de construção democrática e popular, desencadeado no Estado do Rio Grande do Sul, se concretizasse, foram indispensáveis a revisão destas posturas e o real comprometimento de todos os envolvidos.

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

O quarto momento – **definição dos princípios e diretrizes da Escola Democrática e Popular,** foi concretizado pela realização de 31 seminários regionais de sistematização nas Delegacias de Educação e na Secretaria de Educação – RS e por uma sistematização estadual, que culminou com a estruturação do caderno contendo o texto-base discutido nas pré-conferências municipais, microrregionais da educação, que aconteceram entre 10 e 27 de julho de 2000. Mais uma vez, sob a análise de toda a comunidade

escolar, foram realizados debates, problematizando as diretrizes e os princípios apresentados, votando pela permanência ou exclusão de alguns tópicos questionáveis, que retornaram em um novo caderno para as conferências regionais, que aconteceram de 07 a 12 de agosto daquele ano.

Nestas últimas instâncias, foram escolhidos os delegados, quando esta autora foi eleita como uma das delegadas que participaram da **Conferência Estadual de Educação,** acontecida nos dias 24, 25 e 26 de agosto de 2000, em Porto Alegre, capital do Estado. Neste evento participaram os 3,5 mil delegados eleitos pela comunidade, integrando os debates que construíram o texto-base, que apontou as diretrizes e os princípios da educação do Estado do Rio Grande do Sul, o que resultou no projeto educacional do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2000b).

Os tópicos foram organizados a partir das quatro temáticas já nominadas. Os que não foram considerados nem como princípios nem como diretrizes foram enquadrados como outras questões ou reivindicações. Eles podem ser conhecidos nos Princípios e Diretrizes (RIO GRANDE DO SUL, 2000b). O total era composto por vinte e três princípios, sessenta e quatro diretrizes, vinte e sete como outras questões e atividades e quinze reivindicações. Até a troca do Governo Estadual, podiam ser acessados na página da Secretaria da Educação do Estado. Hoje fazem parte do arquivo passivo das coordenadorias, que, passados quinze anos, caíram no esquecimento da maioria dos docentes, pelo menos daqueles que não viveram o processo na sua intensidade.

Na sistematização do quinto momento, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2001, foram revistas questões que vinham sendo aprofundadas desde o primeiro momento, como: gestão democrática do ensino; fortalecimento dos Conselhos Escolares; combate à evasão e à repetência; reformulação dos regimentos; currículos, planos de estudo e avaliação; formação permanente de educadores; acompanhamento, avaliação e qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas; e busca de alternativas de acesso e ampliação do Ensino Médio.

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

O encontro se deu no espaço da reconstrução das propostas político-pedagógicas e dos regimentos escolares, com vistas a promover uma reflexão mais criteriosa em relação aos documentos elaborados com a participação das comunidades escolares.

Estas reflexões serviram para provocar a tomada de uma série de decisões e definições que, junto aos Princípios e Diretrizes para a Escola Democrática e Popular do Estado do Rio Grande do Sul, serviram de ferramentas para instrumentalizar a (re)construção e a (re)elaboração da política educacional do Rio Grande do Sul, bem como dos projetos político-pedagógicos e dos regimentos escolares, o que caracterizou o quinto momento da Constituinte – **reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretaria da Educação (Escolas, DEs/CREs, SE)**.

Considerações finais

Retomando o objetivo geral deste estudo, que foi de analisar a historicidade do processo das políticas públicas no que concerne à proposta de construção dos projetos político-pedagógicos no Estado do Rio Grande do Sul, que teve como cenário a Constituinte Escolar (CE) de 1999 a 2003, é possível afirmar que, em linhas gerais, a proposta promoveu o chamamento de todas as comunidades escolares do estado para realizarem, a partir de suas realidades, uma ampla discussão em nível estadual. Nos momentos em que todos foram chamados a participar, constituiu-se um amplo debate, que promulgou os "Princípios e Diretrizes do Estado do Rio Grande do Sul", que serviram de suporte para a construção da PPP e dos RE.

Contudo, quando as escolas encaminharam as CREs os seus documentos, estes foram claramente alterados com as exigências impostas por esses departamentos, contrariando os pressupostos democráticos tão difundidos na proposta.

Diante dessa afirmação, cabe destacar as implicações encontradas no decorrer deste estudo: a participação: uma dificuldade dos sujeitos-atores; o diálogo: uma relação mascarada pelas relações de poder; o compromisso: uma ausência marcada por concepções empiricamente construídas e; a coerência: uma busca para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Para transformar a escola em um projeto democrático, que atenda às especificidades das suas comunidades, é preciso fazer destas implicações possibilidades.

Desta forma, dentro do contexto histórico atual, será necessário superar as implicações apresentadas, pois, do contrário, estaremos participando de mais um ciclo, que nos remete ao processo histórico, que com o passar dos anos é resgatado, mas que volta a ser esquecido pela sociedade e assume outras roupagens, sem, contudo, atingir seus objetivos básicos.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola, In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015a.

BRASIL, LDB. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2015b.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, César. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignácio; ROGERO, Julio. **Escuela pública:** democracia y poder. Buenos Aires/ Madri: Miño y Dávila, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau:** registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes inestables en educación.** Madri: Morata, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **La educación obligatoria:** su sentido educativo y social. 2. ed. Madri: Morata, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. **Trabajar en la escuela:** profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. 2. ed. Buenos Aires/ Madri: Miño y Dávila, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo e programas no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Uma proposta de currículo para o ensino de 1º grau**: currículo por atividades. Porto Alegre, 1986.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Projeto melhoria da qualidade de ensino de 1º e 2º graus.** Porto Alegre, 1992.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Padrão referencial de currículo**: documento básico. Porto Alegre, 1996.

RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Gestão 1999-2002). **Caderno 1 da Constituinte Escolar:** Estudo da realidade e resgate das práticas Pedagógicas. Porto Alegre, 1999.

RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Gestão 1999-2002). **Caderno 4 da Constituinte Escolar:** Estudo da realidade e resgate das práticas Pedagógicas – sitematização do 2º momento. Porto Alegre, 2000a.

RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Gestão 1999-2002). **Princípios e diretrizes para a educação Pública Estadual.** Porto Alegre: Corag, 2000b.

SARTURI, Rosane Carneiro. **O processo de construção curricular na Constuinte Escolar:** implicações e possibilidades. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TAMARIT, José. **Educar o soberano.** Tradução por José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

O currículo do Ensino Fundamental de nove anos e o Projeto Político-Pedagógico das escolas: desafios aos professores

Débora Ortiz de Leão

Introdução

Como etapa intermediária da Educação Básica, o Ensino Fundamental figura como uma importante fase da escolarização que, por motivos nem sempre explícitos, tem merecido atenção especial nas últimas duas décadas. Recentemente instituídos em nível nacional[1], os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um primeiro ciclo dessa etapa de escolarização exige alterações nos projetos político-pedagógicos (PPP), nos currículos das escolas e desafiam os professores e a sua formação. São mudanças complexas que passam a ser implementadas conjuntamente com políticas de formação continuada.

Como reforçam Leite e Fernandes (2010), aos professores tem sido atribuído um papel determinante nas mudanças educacionais e curriculares, embora os desafios e constrangimentos vividos tendam a dificultar que se assumam como construtores do currículo e de uma positiva mudança educacional.

Com a intenção de contribuir com o debate, analisei as políticas curriculares que repercutem na adoção do ciclo da alfabetização como organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (LEÃO, 2015). Para tanto, utilizei uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (STAKE, 1999, 2011) e focalizei a política de formação de professores em âmbito nacional denominada PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

[1] Conforme Franco (2001) alguns estados já adotaram, a partir de 1982, o ciclo básico da alfabetização: SP, MG, PR, GO.

Assim sendo, apresento nesse texto uma contextualização a respeito da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e da expansão da escolaridade obrigatória. Em seguida, procuro explicitar as decorrentes mudanças no currículo, especialmente nos anos iniciais e, finalmente, procuro explicitar, com a colaboração de um grupo de professores participantes do PNAIC no Estado do Rio Grande do Sul, o modo como compreendem as alterações e as relacionam aos projetos político-pedagógicos das escolas.

Ensino Fundamental de nove anos: origens da ampliação

Convém relembrar que o aspecto que tem contribuído para o cumprimento das metas de expansão da escolaridade obrigatória diz respeito ao financiamento da educação no Brasil. Ao buscar explicações sobre as reais motivações da ampliação do tempo de escolarização no Ensino Fundamental, encontro a justificativa abrangente e pouco convincente do próprio MEC de que essa medida garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. De acordo com Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 38),

> [...] a consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação.

Considerando essa lógica argumentativa, o direito constitucional à educação não estaria sendo garantido às crianças de seis anos na Educação Infantil, já que esta etapa não era obrigatória. Sendo assim, ao invés de estimular os municípios com recursos técnicos e financeiros para a Educação Infantil, o governo optou pela transferência dessas crianças para outra etapa de ensino, o que acarretou uma mudança urgente e radical em diversos aspectos, dentre os quais cito: o projeto pedagógico, a formação de professores, a infraestrutura, entre outros. Arelaro et al. (2011, p. 37-38) questionam a respeito da motivação que levou à alteração da organização escolar do Ensino Fundamental:

> Teriam sido aspectos pedagógicos e educacionais? Pressão da sociedade contemporânea em busca de efetivar o direito à educação? Atendimento às recomendações internacionais? Ou questões de ordem financeiro-contábil que compensassem a esfera municipal das novas responsabilidades assumidas no processo de municipalização do ensino fundamental?

Mesmo que essas motivações não estejam elucidadas, considera-se pertinente que sua origem seja reconhecida como uma política que decorre das orientações desenvolvimentistas do Banco Mundial, que apontam para uma educação que inclua a todos e que o tempo de permanência na escola seja de alguma maneira progressivamente ampliado. Esse pressuposto não se dá no vazio de um discurso político educacional.

De acordo com Soares (1996), o Brasil recebeu o seu primeiro empréstimo do Banco Mundial (BM), em 1949. De lá para cá, o país prossegue como importante captador de recursos financeiros para todas as áreas. No campo da educação, o BM figura no plano internacional como maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos para esse setor (TORRES, 1996). A partir dos anos 90, o BM vem estimulando os países a concentrar recursos públicos em Educação Básica, já que esta traria os maiores retornos sociais e econômicos no conjunto das estratégias de desenvolvimento sustentável e de erradicação da pobreza.

Nessa direção, o foco concentra-se na aprendizagem efetiva, e, para tanto, o desafio atual é "melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2). Em função dessa meta, o "Grupo Banco Mundial tem apoiado esse esforço – não apenas com financiamento e assistência técnica, mas também com ideias". E, são exatamente as ideias que, em forma de "recomendações", são adotadas pelos países membros.

Para compreender melhor o objetivo das reformas no Ensino Fundamental de nove anos, é importante destacar que, desde a década de 90 o BM recomenda o investimento em nove tipos de insumos[2] (apresentados a seguir por ordem de prioridade) que intervêm na escolaridade e que seriam determinantes para um aprendizado efetivo: (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. Segundo Torres (1996) o BM desestimularia a investir nos três últimos e a investir nos três primeiros: aumentar o tempo de instrução, proporcionar livros didáticos, melhorar o conhecimento dos professores por meio da capacitação em serviço, estimulando ainda as modalidades de formação a distância. Trata-se, portanto, de um modelo educativo essencialmente escolar[3] e, além disso, não conta com os professores

[2] Termo utilizado à época, conforme Torres (1996).
[3] Não menciona investimentos educacionais em outros âmbitos.

como agentes no processo de ensino e aprendizagem e sequer menciona a questão curricular. Como as propostas são elaboradas "basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica" (TORRES, 1996, p. 138), não é de estranhar a ausência do dos professores, dos aspectos curriculares e demais aspectos pedagógicos.

O Parecer CNE/CEB n. 4/2008**,** reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Esse parecer orientava que o ano de 2009 deveria ser o último período para o planejamento e a organização da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, já que deveria ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010.

Esse mesmo parecer reiterou normas como: o redimensionamento da Educação Infantil; o 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado "ciclo da infância". Ressaltava o parecer que os três anos iniciais deveriam ser considerados como um período dedicado à alfabetização e ao letramento, no qual deveria ser assegurado o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento, bem como os princípios essenciais para a avaliação. Com o intuito de qualificar as aprendizagens obtidas na Educação Básica, Fernandes (2014, p. 3) defende:

> O objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental consiste em possibilitar, a essas crianças, um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem.

Além disso, defende que essa ampliação já seguiria uma tendência observada nos sistemas de ensino de integrar sistematicamente as crianças de seis anos no ensino fundamental. A questão do tempo de escolarização e do tempo para aprendizagem; a questão da continuidade, do processo, da progressão continuada, da não fragmentação torna-se, assim, preocupação central nos discursos dos documentos oficiais que objetivam a adoção de uma outra forma de organização curricular.

Política curricular: concepções e percursos do ciclo de alfabetização

Uma das definições mais usuais e que vem sendo adotada nas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais é a que entende currículo "como

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes" (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18). Esses autores alertam, porém, que, qualquer que seja a concepção de currículo adotada, é importante que se perceba a sua relevância no cotidiano escolar, já que,

> [...] no currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (IDEM, p. 19).

Uma vez que se admite que o currículo seja uma construção em que se encontram diferentes opções possíveis, entende-se que essa seria uma possibilidade adequada ao momento atual, tendo em vista a participação docente e discente em sua construção. De outro modo, toda concepção curricular implica uma proposta pedagógica (o que se deve ensinar, como se deve ensinar, o que se deve aprender e o que se deve avaliar). Essa concepção é evidenciada no decorrer de sua execução prática pelos agentes educativos, que geralmente demonstram opções mais conservadoras ou mais renovadoras, dependendo de suas opções valorativas para cada tempo e lugar.

Abordar a temática do currículo escolar requer ainda, que se compreenda a existência das múltiplas dimensões que o compõem. Em termos práticos, "o currículo é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Concebido, portanto, de forma ampla como o conjunto de experiências escolares em torno do conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2008), os debates em torno do currículo escolar articulam-se às discussões no campo da cultura, em uma tentativa de romper com práticas homomogeneizadoras e padronizadoras, abrindo espaço para a diversidade, a diferença e a pluralidade na escola. Porém, há uma espécie de tensão de forças em que "não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de maneira qualquer ou fazê-la de modo variável" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 18). Esses elementos formam uma espécie de "padrão" que servirá de parâmetro para se julgar o sucesso ou o fracasso, o normal e o anormal, se a escola é satisfatória ou não e quem cumpre o estabelecido e quem não o faz.

Nesse contexto, o currículo organizado em ciclos se coloca como uma alternativa à seriação, uma vez que possibilita "[...] a interdisciplinaridade, a continuidade, a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos

alunos" (FERREIRA; LEAL, 2006, p. 18). O fato é que, sob a forma de diferentes denominações (ciclos de aprendizagem, ciclo básico, ciclos de formação, etc.), os ciclos já eram experimentados em alguns estados[4], mas apenas são formalmente sugeridos em nível nacional na LDB 9.394/96, em seu art. 32, IV, §1º, que informa o seguinte: "É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos". Já a progressão continuada, que se refere mais à questão da avaliação, porém, adequada aos ciclos, é sugerida no próximo inciso: "§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". No entanto, é no art. 30 III, § 1º da Resolução n. 7/12/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010, p. 8) que os ciclos aparecem como orientação:

> [...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos

São também orientados no art.18 dessa resolução: "Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei n. 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos." Porém, é apenas em decorrência dessas orientações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB n. 11/2010) passam a *enfatizar* a organização em ciclo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

> [...] para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, **recomenda-se enfaticamente**[5] que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (p. 22-23).

Em função de tais perspectivas das políticas curriculares (LOPES e LEITE, 2008), emergem as preocupações com relação à compreensão dos

[4] Conforme Franco (2001).
[5] Grifo da autora.

professores, já que o que se percebe é um conjunto de medidas que precisam ser mais bem explicitadas para que impulsionem as mudanças necessárias nos PPPs e, igualmente, preservem a autonomia das escolas. Assim como um currículo não se refere apenas à dimensão formal (documento), um PPP igualmente não deve ser considerado como tal. Um projeto de escola "é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (VEIGA, 2004, p. 13), pois diz respeito "a própria organização do trabalho pedagógico da escola" (IDEM, p. 22), ancorado em princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 2004).

Articulações entre currículo e PPPs: desafios aos professores

Os professores participantes da formação do PNAIC/UFSM integram um grupo de profissionais atuantes nas escolas públicas do Rio Grande de Sul e agrupam-se em GTs (Grupos de Trabalho) durante a formação proporcionada no decorrer de 2013, 2014 e 2015. À época da pesquisa, participaram em torno de 65 professores de diferentes GTs, respondendo a uma questão que se referia às providências adotadas nas escolas ou municípios a partir do ano de 2006, em decorrência da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que dispunha sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

A maioria do grupo mencionou, de forma objetiva e direta, que as escolas procuraram reformular os projetos político-pedagógicos (PPPs) e reestruturar os planos de estudos. Isso demonstra que os professores reconhecem a necessidade imediata dessa alteração, tendo em vista que um ano a mais no tempo de escolarização obrigatória pressupõe reorganização curricular, muito embora, no ano de 2006, essa questão não tenha merecido atenção especial. Nenhum dos professores participantes menciona exatamente o currículo como aspecto essencial no contexto dessa mudança. Entendo que essa ausência do termo currículo nas respostas se deve ao fato da carência de teorias do currículo (SILVA, 2005) nos cursos ou mesmo do pouco significado que lhe era atribuído no contexto da formação de professores anterior aos anos 2000.

Além disso, os professores admitem que, exatamente no ano de 2006, pouco foi alterado e que as mudanças levaram muito tempo para serem efetivadas. Alguns professores, bem como gestores, aguardaram orientações das Secretarias de Educação e, a partir daquele momento, alegam que

"levou tempo para se acostumarem" (Prof. A), pois as mudanças foram realizadas "gradativamente" (Prof. B).

Os professores informaram ainda que: "foram realizados estudos dos documentos oficiais" (Prof. C) e, apenas a partir daí, foram repassadas informações aos pais, aos demais professores e aos alunos. Os estudos e as informações a que se referem dizem respeito mais a questões pontuais e burocráticas, como idade de ingresso, mudança de série para ano, etc. Para esse grupo de professores, inclusive, naquele momento, tratava-se apenas de uma mudança de nomenclatura, sem maiores discussões a respeito do seu significado. Nessa lógica, também se compreende a rápida incorporação da exigência legal sem a contextualização dos aspectos políticos e curriculares envolvidos.

O grupo de professores menciona a preocupação inicial com questões relacionadas à infraestrutura como o mobiliário (mesa, cadeira) adequado para acolher as crianças menores (6 anos) que ingressariam no primeiro ano do Ensino Fundamental e, por conta disso, justificam que "a parte pedagógica ficou a desejar" (Prof. D). Reconhecem, no entanto que ao menos o primeiro ano deveria ser considerado "um espaço para alfabetizar de forma lúdica" (Prof. E), embora, ainda naquele momento, experimentavam muitas dúvidas a respeito do que e de como ensinar no primeiro ano. A partir dessas respostas, torna-se evidente que já naquele momento os professores percebiam a necessidade de reelaboração dos PPPs das escolas. Porém, o aspecto curricular apenas foi retomado sete anos após, no ano de 2013, por meio da formação do PNAIC.

Como procurei contextualizar de início, o próprio percurso da política educacional e curricular indicou a necessidade da formação dos professores. Não porque os mesmos possuíssem parcos conhecimentos pedagógicos e não reconhecessem a eminente mudança. Mas e principalmente, porque em decorrência da política curricular já demasiadamente tardia foi proposta uma significativa mudança na concepção e na organização curricular, como é o caso do ciclo de alfabetização, que pressupõe maior articulação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em termos de trabalho coletivo entre os professores e entre os conhecimentos das diversas áreas (interdisciplinaridade), além, obviamente, de reafirmar uma concepção de alfabetização e letramento nem sempre de consenso entre os professores devido às suas experiências anteriores com outras abordagens nesse campo.

Com essa breve análise, procuro evidenciar o fato de os professores pertencerem a um sistema público e estarem sujeitos aos novos modos de

governança (NÓVOA, 2013, p. 298), "baseados em lógicas de contrato e redes de trabalho fortemente respaldados por dados, avaliações, resultados, valores de referência, boas práticas e aprendizagem mútua". Por isso, procuram adequar-se às mudanças da melhor forma possível, como uma professora defendeu certa vez: "ninguém sai de casa para dar seu pior!".

Considerações finais

Considerando a trajetória das políticas curriculares, entendo que uma mudança dessa magnitude em uma das etapas da Educação Básica exigiria uma atenção prévia para com o enfoque curricular e o PPP das escolas. Porém, a forma um tanto avessa das políticas curriculares, tem passado a ideia de que os professores, de modo geral, e os alfabetizadores, em particular, devem apenas aguardar orientações para desempenhar tal tarefa, quando na verdade se obscurecem as intenções e se alteram fundamentos epistemológicos de forma a tornar ainda mais difícil sua compreensão e implementação em breve espaço de tempo.

Em que pesem as intenções e ações promotoras de debates e sua posterior divulgação quando da criação dessa Lei n. 11.274/06, por parte do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB), estas não chegaram a alcançar os que seriam diretamente impactados com essa política educacional: os sistemas de ensino, os professores, os alunos e os familiares à época de sua proposição bem como nos anos seguintes. No entanto, havia, sim, desde essa época, um consenso de que algo deveria ser alterado nos PPPs das escolas e uma preocupação central como e o que seria ensinado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Como atitude mais coerente, a ampliação da escolarização necessitava de um debate anterior e da formulação de orientações sistemáticas para "um novo e mais preciso currículo para essa etapa do ensino" (BRASIL, 2012, p. 12), o que de fato ocorreu apenas seis anos mais tarde.

É importante destacar que, apenas após esse período, é que foram sendo traçados os rumos de uma política curricular para o Ensino Fundamental de nove anos e, por necessidade de sintonia com esses referenciais, foram incorporados na formação continuada proporcionada pelos sistemas de ensino. Considerando a perspectiva crítica de Freire (1987, p. 29-30), diria que "quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira au-

têntica, nem de maneira crítica". Dessa maneira, são até compreensíveis os constrangimentos pelos quais passam os professores ao longo dos tempos.

Especificamente com relação ao estabelecimento de uma "base curricular" nacional comum para o Ensino Fundamental, é importante observar que, apenas no mês de dezembro de 2012, ou seja, quase sete anos após a criação da Lei n. 11.274/06 é que foram sendo divulgados textos de referência no site do CNE (Conselho Nacional de Educação) no portal do MEC (Ministério da Educação).

No que diz respeito ao impacto das mudanças nos PPPs das escolas, os professores reconhecem que é preciso antecipar debates, promover espaços para um diálogo mais próximo, pois é certo que "para intervir no currículo precisam adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (em novas metodologias, na avaliação alternativa, em processos interativos, em processos de reflexão, etc.)" (IMBERNÓN, 2013, p. 499) e, portanto, necessitam fazê-lo mediante leituras, discussões, intercâmbios, observações, o que requer participação tanto de forma individual quanto coletiva.

Segundo Leite e Fernandes (2010, p. 198), "os desafios colocados às escolas e aos professores na construção de inovações geradoras de mudanças que melhorem a qualidade das aprendizagens e contribuam para uma maior justiça social" têm enunciado também "as possibilidades e os constrangimentos" que estes terão de enfrentar. Dentre as possibilidades, sugerem uma maior autonomia, maiores responsabilidades nas decisões curriculares, além de suas ações poderem ser guiadas pela inovação e pelo trabalho em equipe. Alguns constrangimentos como a cultura do individualismo profissional; o fator tempo, vontade e querer; a complexidade das tarefas que precisa desempenhar, bem como a construção de uma gestão curricular orientada para a mudança imediata (LEITE; FERNANDES, 2010) devem ser enfrentados pelos professores, com a resistência de quem precisa reconhecer que o projeto político-pedagógico e o currículo são construções cotidianas e necessitam de reflexão e ação permanente para a sua consolidação nas escolas.

Referências

ARELARO, R.L.G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento** – Estratégia 2020

para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo (2011). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRASIL, Constituição Federal do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394.** República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Aprovado em 20/2/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação geral do ensino fundamental, **Ensino fundamental de nove anos:** Passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer n. 11 de 7/7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, 2010.

BRASIL, Projeto Lei – Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Encaminhado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasilia, dez. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098>. Acesso em: 02 jun. 2014.

FERNANDES Francisco das Chagas. **Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos** – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Ampliação do ensino fundamental de nove anos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/ensfunnvanos_patio37.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

FERREIRA, Andréa; LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEÃO, Débora Ortiz de. **O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização:** políticas curriculares e formação de professores. Estágio Pós-Doutoral. PPGE/Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, PUCRS, 2015.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez., 2010.

LOPES, A. C.; LEITE, C. (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil.** Porto, Portugal: CIIE/Livpsic, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, A. Governar sem governar: a construção do espaço educativo europeu. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. M. **Sociologia da Educação:** análise internacional. Trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. "Não existe um currículo no Brasil". **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, set./out. 2012.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Tradução do original de Morata, 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis; Revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 17. reimp. São Paulo: Papirus, 2004.

Projeto Político-Pedagógico escolar da Educação Infantil na proposta curricular de Santa Catarina: primeiras aproximações

Simone Terezinha Feldhaus de Souza
Maria de Lourdes Pinto Almeida

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar o discurso da Proposta Curricular Catarinense – PCC sobre Projeto Político-Pedagógico (PPP) na área da Educação Infantil. Este tema faz parte de um contexto educacional de inquietações e contradições que, durante anos, permeou e permeia ainda os entraves do chão da escola.

Esta discussão foi elaborada a partir de pesquisa bibliográfica que proporcionou subsídios acerca das questões que norteiam o conceito e a articulação que a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC traz sobre a Educação Infantil, e o PPP. Entendemos que o PPP é um documento necessário para articular as atividades e os projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo, bem como toda a história da escola, métodos de avaliação e recuperação de aprendizagem.

Percebendo a escola como espaço de decisão e de gestão democrática, podemos determiná-la como local de formação humana, e o PPP como um instrumento para a concretização por meio de sua viabilização como forma de construção contínua e inovação com a participação dos diferentes personagens.

O Projeto Político-Pedagógico é o reflexo do cotidiano da escola e necessita de tempo para que haja reflexão e ação, tempo este também para sua elaboração, com momentos de parada para estudo com a intenção de se ter o mínimo necessário para a consolidação dos objetivos propostos.

Para Veiga (2007, p. 8), se a escola considera a formação humana como elemento primordial para a efetiva consolidação da democracia "[...] subentende que as instituições escolares sejam democráticas e permeadas

pela solidariedade, pelo diálogo, pela compreensão e pela tolerância [...]" para com todos os protagonistas deste cenário, respeitando sua forma de agir e pensar. Compreendemos, no entanto, que esta reflexão se dará no momento da elaboração do PPP. Porém, não basta somente a reflexão, deverá haver uma ação por parte do grupo de profissionais e da comunidade desta unidade escolar de forma participativa e atuante coletivamente.

Sendo a pesquisa uma atividade humana e social, nós, enquanto pesquisadores e membros de uma sociedade específica com valores e preferências, refletiremos nesse artigo os princípios que considerarmos relevantes para o momento. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica.

Entende-se que o PPP é uma ação intencional e o resultado de um trabalho coletivo, que busca metas comuns que intervenham na realidade escolar. Para tanto, é necessário colocá-lo em ação, não o deixando engavetado ou sendo criado por anônimos ao contexto em que a escola está inserida.

Em nossa sociedade, segundo Baffi (2002), vivemos numa época de "cultura de projetos", sendo este o laço que marca a passagem do presente para o futuro. De acordo com Fagundes (1999, apud BAFFI, 2002), ele é a atividade natural e intencional que se utiliza para construir conhecimentos e resolver problemas, tomando-se como instrumento indispensável de ação e transformação.

Será ele uma cobrança burocrática ou uma cobrança pedagógica? Cabe a cada profissional que ocupa uma cadeira em um estabelecimento de ensino refletir sobre esta indagação. Se for burocrática, servirá apenas como formalidade. Os pais serão clientes da escola, a colaboração de todos será em forma de obrigação sempre com um controle hierárquico. Se for pedagógico, o professor estará caracterizado como corresponsável pelo progresso do aluno. O trabalho será coletivo e a colaboração será de forma prazerosa e todos serão responsáveis e terão autonomia em suas ações.

Entendemos que não se pode permitir que ele seja apenas um elemento do "modismo", e que de fato, transcenda o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, ultrapassando os limites dos muros da escola.

Estamos no século XXI, e a educação apresenta resquícios do início da nossa história, quando, segundo Monlevade e Silva (2000, p. 13) "[...]o mandonismo da sociedade impera e emperra a escola pública do Brasil.". A instituição de ensino, muitas vezes, permanece autoritária, a desigualdade não é combatida, os portões permanecem fechados para os pais e, quan-

do o aluno adentra a sala de aula, as portas se fecham e esquece-se de onde ele veio e quem é ele. Sua história é primordial para o entendimento de várias situações dentro do ambiente escolar, como sua aprendizagem e seu comportamento. Para isso é preciso conhecer o contexto da criança e a comunidade em que a unidade escolar está inserida, e isso se dará com o comprometimento, o amadurecimento e a humildade do profissional de educação.

O Projeto Político-Pedagógico, documento orientador das ações pedagógicas da instituição escolar, considera-a como um todo, em sua perspectiva estratégica. Desta forma, torna-se uma ferramenta para auxiliar a escola a deliberar suas prioridades, assim as transformando em propósitos educacionais concretos com o objetivo de alcance de tais metas, bem como de mensurar os resultados e avaliar o desempenho.

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração deste documento por uma instituição educativa não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos relacionados ao cumprimento de sua formalização textual, mas, sim, à qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que o PPP somente se constituirá em referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nele, para referendá-lo como tal. Vale lembrar que cada unidade de ensino possui suas características. Um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pode não dar resultado em outro, tendo em vista que há peculiaridades regionais a serem observadas.

De acordo com Ferreira (2003), a formulação do PPP em uma instituição escolar se apresenta como necessária e urgente, pois representa uma leitura do contexto sócio, político, econômico e cultural daquela comunidade em que a escola está situada e ainda de toda a sociedade da qual as pessoas fazem parte. Portanto, é o ponto de referência da escola.

A elaboração do PPP é de competência da instituição, baseando-se na realidade daquele local. É uma construção coletiva de conhecimento que vai se aperfeiçoando e concretizando no decorrer da caminhada. Ele serve para solucionar problemas e transformar a prática pedagógica, possibilitando [re]significar a ação de todos os envolvidos na escola. Neste sentido, Vasconcellos (2005, p. 173) afirma:

> Quando vemos escolas fazendo projeto "porque o MEC está a exigir", é claro que não podemos esperar muito diante deste risco de manipulação. Por outro lado, quando a escola despertou para a necessidade de se definir, de construir coletivamente sua identidade e de se organizar para concretizá-la, então o projeto pode ser um importante instrumento de luta e, inclusive, de denúncia, no caso de omissão da mantenedora.

Partindo deste pressuposto, de que quando somos cobrados, exigidos e pouco estimulados, este projeto pode não ser de acordo com as necessidades educacionais daquele local e naquele momento, é preciso ter momentos de parada para estudos e debates sobre o PPP. Com o comprometimento de todo o grupo envolvido, a realidade social, política e os problemas que a escola possa ter, tanto no âmbito de aprendizagem quanto na disciplina, poderão ser amenizados. Porém, para que isto aconteça, Veiga (1995, p. 13) alerta:

> O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado por todos em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A LDB/96 põe em questão a construção do PPP, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), num processo dinâmico e articulado. Refere-se à Educação Básica como resultado da soma e consequência da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para Galera (2003, p. 02), faz-se necessário "[...] entender que o Projeto Político-Pedagógico tornou-se o principal elo entre a escola e a comunidade". Segundo ela, será através do PPP, o qual assume valor articulatório, que se dará a autonomia construída no cotidiano, pois a vivência dessa prática nos leva a compreender que a discussão da construção do PPP se concretizará quando colocado na realidade escolar e da sociedade.

Verifica-se que é necessária e oportuna a elaboração da ensinagem à luz da realidade do público interessado, seja ela em qualquer segmento da educação, longe de "ditar" uma fórmula pronta, haja vista a demonstração infinita do horizonte educacional, e, como relata Saviani (1997, p. 238), "[...] transformar para adequar a educação às necessidades e aspirações da população [...]".

O Projeto Político-Pedagógico veio para sustentar e nortear os interesses da escola. A rigor toda instituição escolar deve planejá-lo dentro de um contexto legal e atendendo as reais necessidades em particular, não apenas por ser obrigado a confeccioná-lo, mas, sobretudo, por estar ativo, atuando no cotidiano da unidade de ensino, estando presente neste "teatro[1]" toda a comunidade escolar.

---

[1] O sentido da palavra "teatro" nesta frase, significa o local, neste caso a escola, onde todas as pessoas estão envolvidas no processo.

De acordo com Ferreira (2003), todo projeto pedagógico é PPP na medida em que se faz contextualizar a partir de diagnósticos das realidades escolares. Ele, sendo bem elaborado, com compromisso e responsabilidade, questiona as bases da ação, tanto do ser for administrativo, quanto docentes e discentes, exigindo, assim, atitude, postura e maturidade dos envolvidos.

Entretanto, lembramos que o PPP não deve restringir-se apenas às discussões e reflexões, com encontros sistematizados e formalizados, baseando-se no coletivo para que o resultado do processo reflexivo não se perca no esquecimento, e, sim, que haja discussões, análises, reflexões, estudos e "ação".

Entendemos que este documento não pode ficar engavetado. Deve ser utilizado para servir cada vez melhor aos anseios da comunidade escolar, realçando o papel mediador e transformador da educação, que não seja apenas um documento burocrático e cheio de palavras bonitas.

Para discutir um pouco sobre o PPP em nível nacional, precisaremos citar o Banco Mundial como um dos grandes responsáveis pelo financiamento educacional no Brasil, bem como nos mandos e desmandos dentro das políticas públicas para a educação.

Origem do Projeto Político-Pedagógico em nível nacional

Convém esclarecer ao leitor que durante esta pesquisa trataremos deste tema com a nomenclatura de "Projeto Político-Pedagógico" por entender que, segundo Gadotti (2001), todo projeto pedagógico é necessariamente político. Então, poderíamos chamá-lo apenas de projeto pedagógico. Entretanto, para dar maior destaque ao político dentro do pedagógico, resolveu-se desdobrar o nome. Para ele, todo projeto ao ser construído precisa de uma direção política, justificando assim seu nome para que não seja confundido com planos de ensino e projetos pedagógicos. Todavia, estes fazem parte do PPP, mas não são a sua totalidade.

Para Veiga (1995), o PPP, carregando o caráter de projeto, cumpre a função de dar um rumo, uma direção à instituição. Aliamo-nos a essa autora, quando destaca o caráter político e o caráter pedagógico deste documento. Para ela, o termo projeto pedagógico se compromete ao sociopolítico e vai ao encontro das necessidades coletivas e reais daquela comunidade, daquele local, do meio onde esta instituição escolar está inserida. Político, vinculado ao comprometimento com a constituição do cidadão para uma determinada sociedade civil, e pedagógico, no sentido de definir as

ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos.

Na década de 90 do século XX, sabe-se que o Banco Mundial atribuía prioridade à Educação Básica. Com isso, induziu o Governo Federal brasileiro a criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, o FUNDEF, um instrumento que serviu para redistribuir verbas, focado apenas em uma parcela da educação, o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries). Essa era a política do Banco Mundial imposta à educação pública brasileira, incentivando a expansão da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Superior pela via da privatização.

No entanto, conforme Silva (2003), não se pode esquecer as discussões em torno do conteúdo da LDB/96 antes da sua aprovação, como também, os encontros que procederam a aprovação da Lei 10.172 (2001), que culminou na normatização do Plano Nacional de Educação. Foram nesses momentos, em que apoiados pelo Banco Mundial, o governo não considerou o debate que havia sido construído por uma parcela da população brasileira preocupada com a educação.

Percebe-se a dificuldade de algumas escolas em elaborar o seu PPP e tê-lo como referência. Algumas utilizam o mesmo do ano anterior e apenas fazem algumas modificações, ou ainda, recebem semi prontos de outra escola e fazem os ajustes.

Para Silva (2003), no final dos anos 80 e início dos 90, o movimento dos professores em defesa da escola pública discutia e exercia uma postura ativa, exigindo que o PPP da escola também fizesse parte das discussões. Porém, esse momento coincidiu com a necessidade do Governo Federal em retomar as negociações por empréstimos para a educação no Brasil. Com isso, a política do poder na educação aparece com mais nitidez, pois, desde os estudos preliminares até o relatório final, encontra-se a cooperação externa na política educacional, em que o governo usa o Ministério da Educação e Cultura e os Secretários da Educação para viabilizá-las na prática, criando metas a serem cumpridas e colocando os pagamentos em dia dos empréstimos liberados. Essa é a educação pública brasileira, em que os professores são cobrados por metas impostas por agentes externos?

Fica claro o jogo de interesses, em que países ricos fazem seus desmandos contra os países subdesenvolvidos. Essas ações refletem nas ações pedagógicas, no interior das escolas, através de avaliações que vêm prontas da Secretaria da Educação, sendo assim um processo de avaliação desloca-

do do processo de ensinagem, primando mais a quantidade, o valor numérico, a nota, do que o saber do aluno, se o mesmo desenvolveu novas habilidades e adquiriu novos conhecimentos.

A escola ainda é um templo do saber, de aprender, compartilhar, construir afetos, desejos, valores, sonhos, socializações, e isto deve ser resgatado na construção do PPP. Mas, para que isto aconteça, o PPP da escola pública não pode ser apenas uma peça documental para ser arquivado. Ele é o eixo norteador das ações educativas e necessita ser manuseado por todos os integrantes do processo educacional daquela unidade de ensino. Ele revelará quem é a comunidade escolar, seus desafios referentes a formação, autonomia e gestão democrática.

Para Silva (2003), temos o desafio de recolocar o PPP novamente no centro das discussões e práticas, pois, muitas vezes, as escolas criam outros projetos e planos de ensino, e, diante de tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos, o PPP fica no esquecimento, e é fundamental ressaltar que ele é um instrumento importante para a construção de uma gestão democrática.

Percebe-se, então, que cabe à escola e às pessoas que nela atuam tomar decisões, eleger prioridades, não aceitar passivamente imposições de pessoas alheias ao contexto e à realidade local sem discuti-las, pois cabe à escola, coletivamente, a preocupação e a responsabilidade por uma formação de qualidade.

Por meio desse contexto de lutas e discussões, tanto na formulação da LDB 4.024/61, a 5.692/71 (Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus), a 9.394/96, quanto à mudança da legislação em vigor, Saviani (1997, p. 34), afirma "[...] que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional [...]", com vistas à instalação de um governo civil, segundo ele chamada de Nova República, e a elaboração da Nova Constituição Federal.

A LDB/96, em seu artigo 12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Esta Lei, conforme Monlevade (2001, p. 131), "[...] é atravessada pelos eixos da flexibilidade, da autonomia, da responsabilidade, do planejamento, da participação". Indicando-nos que esta nova escola precisa de uma identidade.

Portanto, o seu norteador será sua Proposta Pedagógica, que, segundo ele, chamada pelas administrações progressistas de PPP, é no entanto, um referencial de qualidade da ensinagem. Fica, então, explícita a ideia de

que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o PPP passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão.

Percebemos assim que, com a descentralização do ensino, se efetiva a real autonomia da escola, pois, através de sua municipalização, as instituições escolares poderão argumentar e tomar decisões necessárias para o bom desempenho da escola. Contudo, através do diálogo, a gestão democrática com a participação de todos poderá elencar as prioridades da comunidade.

Concluímos que, longe de ser um documento meramente burocrático, o PPP fomenta a participação de toda comunidade escolar com vistas a dar um novo sentido a esta instituição de ensino, proporcionando discussões em torno das necessidades de se organizar um planejamento para orientar as atividades educacionais de acordo com as suas necessidades.

A elaboração e a articulação do PPP na Educação Infantil requer uma reflexão de como a escola o está articulando como instrumento de apoio e alinhando a teoria com a prática.

Portanto, conhecendo a origem do PPP e seus desdobramento a nível nacional, partiremos agora à PCSC (Proposta Curricular de Santa Catarina), para avaliarmos o que a mesma fala sobre este documento.

A busca do saber e do aprender transforma-se numa atitude prático-reflexiva que leva à construção do conhecimento. O planejamento participativo poderá constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança. Para Veiga (1995, p. 94), a participação de todos é imprescindível para o resultado esperado: "[...] deixo um convite a tantos quantos ainda acreditarem que a História pode ser escrita por muitos autores, homens comuns, alunos de nossas escolas".

Acreditamos que esta pesquisa será de fundamental importância para investigar e discutir qual o discurso da PCSC sobre a Educação Infantil e a articulação desta teoria a uma proposta de PPP para esta área específica da educação, pois percebemos que existem poucas referências sobre este assunto. Diante desta questão, Demo (1998), assim se refere:

> Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (p. 248).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o PPP orienta todas as ações educacionais, tanto pedagógicas, quanto administrativas, necessita da participação de todos que compõem a comunidade escolar, desde alunos até pais, professores e funcionários. No entanto, para uma escola democrática que atenda às necessidades do meio em que está inserida, esta participação deve estar evidenciada na elaboração e na articulação desse documento.

Para Zanlorenço e Schnekenberg (2008), é preciso haver uma parceria entre a comunidade e a escola, e isto se dará através de uma abertura de espaço amparada na gestão escolar participativa. É a oportunidade da participação efetiva e com responsabilidade da comunidade no ambiente escolar, auxiliando nas decisões relativas aos rumos a serem seguidos pela instituição:

> Para que os gestores das escolas efetivem um trabalho articulado com sua equipe de trabalho, devem ter como objetivo principal criar um ambiente de solidariedade humana e de responsabilidade mútua, sem paternalismo, sendo justos e firmes nas situações do cotidiano escolar, dividindo a autoridade entre os vários setores da escola. O diretor não estará perdendo poder, mas dividindo responsabilidades e assim a escola estará ganhando poder (ZANLORENÇO; SCHNEKENBERG, 2008, p. 2).

A atividade dos gestores é de extrema importância, sempre pautada no diálogo aberto para o bom desenvolvimento do seu trabalho, proporcionando um clima de respeito em que todos possam atuar com competência e igualdade de direitos, bem como motivar o grupo para o trabalho coletivo.

Uma escola democrática é resultado do comprometimento e da ação mútua de todos os envolvidos, pois, conforme Zanlorenço (2008, p. 6), a escola é de todos e deverá estar aberta a todos. Quanto maior a participação, maior será a aproximação entre os membros da escola, formando o que a autora chama de uma "coletividade atuante".

Uma vez que se instaurem na escola espaços de reflexão sobre sua prática, elaboração e registro das diretrizes pedagógicas estarão dados as condições para as mudanças necessárias, para se rever a prática já estabelecida, para construção de uma escola democrática, que tenha por princípio o respeito à criança e a garantia da infância na escola. Para que, de fato, o ensino aconteça e a aprendizagem se realize, é necessário atuar com competência para se construir o diálogo e o companheirismo ético. Para Gadotti (2001), na gestão democrática, a direção é escolhida pelo reconhecimento de sua competência e suas habilidades de liderança.

O PPP define políticas, organiza ações, otimiza recursos humanos, materiais e financeiros, mobiliza os diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação. Para Veiga (1995, p. 113), "[...] em suma, o Projeto Pedagógico dá voz à escola e é a concretização de sua identidade, de suas racionalidades interna e externa e, consequentemente, de sua autonomia".

A construção e a articulação do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil requerem momentos intensos de estudo e colaboração coletiva, pois ela é considerada a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, a criança é um ser historicamente construído, no entanto, muitas são exploradas pelos adultos e vivem em condições muito precárias, tanto sociais, quanto afetivas.

Sendo a criança um sujeito de direitos, necessita desenvolver-se num ambiente adequado onde nenhum fator deverá influenciar negativamente o seu desenvolvimento. Percebemos que a espontaneidade precisa ser respeitada, e a instituição de ensino oferecer-lhe atividades diversificadas.

Dentre as várias situações que estimulam o seu desenvolvimento, o professor como agente facilitador é o principal mediador na ampliação das diversas formas de aprendizagem, como na interação com os demais, propiciando também um ambiente rico e acolhedor.

Educação Infantil na Proposta Curricular de Santa Catarina

> Trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil. Neste sentido, a concepção de infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Verificaremos, então, a PCSC sobre este assunto, resgatando a seguir o momento histórico em que ela foi elaborada e quais os responsáveis pela sua construção.

No Brasil, após o período ditatorial, civil e militar que acabou em 1985, aconteceram as primeiras eleições diretas, em 1986, para governadores estaduais. A partir de então, a maior parte dos estados brasileiros passaram a elaborar suas propostas curriculares para a educação. No entanto, em Santa Catarina ocorreu entre os anos 1988 e 1991 a elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado.

Em 1995, no estado catarinense, um "Grupo Multidisciplinar" foi formado através de um edital divulgado em todo o estado para que os educadores interessados pudessem candidatar-se, sendo que os critérios adotados para as referidas escolhas foram em nível de formação acadêmica (titulação).

Os profissionais da educação selecionados tinham a atribuição de incorporar e organizar a PCSC/98 com o que havia de mais atual nas discussões da época sobre o ensino, porém, acessível à possibilidade de que todos os educandos pudessem aprender.

Este grupo de profissionais da educação passou a analisar a primeira versão da referida proposta, construindo uma versão preliminar que foi enviada às escolas estaduais para apreciação, análise, críticas e sugestões que viessem a contribuir com o ensino público estadual. Após dois anos de estudos sistemáticos, a equipe de professores que foram selecionados e dispensados vinte horas semanais de suas funções nas escolas reorganizou e formou assim a segunda versão, tendo como eixos norteadores a concepção de homem e a concepção de aprendizagem, composta por três volumes contendo: as disciplinas curriculares; os temas multidisciplinares e as disciplinas de formação para o magistério, datados em 1998.

No ano de 2003, a Secretaria de Estado da Educação, dá início a uma nova fase com uma proposta de "[...] garantir a transposição da teoria substanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula" (SANTA CATARINA, 2005, p. 10), com enfoque na formação continuada dos professores. Para isso, em 2004, organizaram-se seis grupos de trabalho tendo como objetivo elaborar e socializar a nova versão da proposta, incluindo seis temas multidisciplinares que fossem relevantes para o momento histórico que passava o estado catarinense.

Percebe-se que não consta nenhum registro de como foi feita a seleção destes profissionais que compuseram estes seis grupos de trabalho. Os seis temas propostos e publicados na versão de 2005 foram: educação e infância; alfabetização com letramento; educação e trabalho; educação de trabalhadores; ensino noturno e educação de jovens.

A partir de um marco teórico, os educadores catarinenses que formularam a versão da proposta de 2005, optaram pela coerência do pressuposto histórico-cultural de aprendizagem, também citado na versão de 1998.

De acordo com a própria proposta de 2005, a formação dos educadores da rede estadual de educação seria sobre os conceitos referenciais da proposta, de modo que todos pudessem conhecê-la para articular as opções

metodológicas com a suas práticas docentes, visando a integração da teoria com a prática. E ainda,

> [...] as Secretarias de Educação e as Gerências Regionais vêm fazendo um esforço bastante significativo para re-significar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com o firme propósito de transformá-los no principal instrumento coletivo de mobilização pedagógica na direção da ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos (SANTA CATARINA, 2005, p. 12).

O objetivo da PCSC/98 foi efetivar um espaço de educação para atender crianças de 0 a 6 anos de idade na rede pública do estado, pensando num documento norteador para a Educação Básica. Embora não localizando a PCSC/91, tivemos alguma ideia do seu conteúdo relatado na PCSC/98 e 2005. Esta nova proposta de 1998 buscou contextualizar o momento histórico abordando "[...] as questões teórico-práticas necessárias à efetivação" (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Para a PCSC/98, a concepção de infância demanda compreender as relações sociais e as variadas formas de ver a criança. No entanto, a concepção de criança varia conforme a cultura em que ela está inserida. O atendimento às crianças de 0 a 6 anos era realizada em pré-escolas, atendendo as de 4 a 6 anos num período de 4 horas diárias, e as crianças de 3 meses a 6 anos seriam atendidas em período integral.

A elaboração e a organização sobre a PCSC/98 aborda a Educação Infantil visando pontuar os fundamentos e os pressupostos teóricos e metodológicos de trabalho com crianças de até 6 anos, "[...] tendo como princípio a formação da criança enquanto sujeito histórico – social" (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Entretanto, um estudo sobre a concepção de infância foi realizado pelos formuladores desta proposta, abordando a construção deste conceito num estudo minucioso desde a Idade Média para a sua compreensão na contemporaneidade.

Para a PCSC/98, no atual contexto social está se consolidando uma nova concepção de infância. Para isso, faz-se necessária uma proposta pedagógica adequada a esta faixa etária, diferenciando-a do modelo ora utilizado pelo ensino fundamental. Além de promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança, deve ainda desenvolver a apropriação do conhecimento científico através da interdisciplinaridade.

Afirma, ainda, que "[...] a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentando o seu

trabalho, de forma interdisciplinar" (SANTA CATARINA, 1998, p. 15). Dentre as várias categorias que fundamentam a PCSC/98, aparecem as consideradas mais importantes, "Emoção, Imitação e Representação, Movimento, o Eu e o Outro" fundamentados em Wallon (1981) e Vygotsky (1991).

Para organizar o trabalho pedagógico dentro da instituição escolar, a PCSC/98 afirma que depende das competências e das responsabilidades dos educadores.

> A primeira referência fundamental está na articulação com a proposta de educação desenvolvida na instância mais ampla (Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação); e, como esta é traduzida no âmbito da instituição de educação infantil, através do Plano Político-Pedagógico (SANTA CATARINA, 1998, p. 22).

Entretanto, compartilhamos com a PCSC/98 ao afirmar que cada sistema de ensino precisa ter a sua proposta curricular, voltada para a concepção de homem, sociedade e educação, de acordo com a realidade local, considerando suas características e especificidades.

Utilizando os eixos organizadores para tornar concreta esta proposta para a Educação Infantil, foram citadas a linguagem, brincadeira, interação e a organização espaço-temporal. Todavia, é através da intencionalidade da atuação do educador e a sua mediação que estes eixos possibilitarão o desenvolvimento e a elaboração de conhecimento pela criança.

Na PCSC/2005, o desafio foi a articulação da Educação Infantil com viés a desmistificar a ideia de que o conhecimento acontece no Ensino Fundamental, e a Educação Infantil existe para atender a infância.

Arce (2010), discute este mesmo assunto dizendo que a Educação Infantil precisa ser vista, respeitada e executada para além do assistencialismo ou como um preparatório para o Ensino Fundamental. Para ela é preciso assegurar que as crianças tenham os seus direitos respeitados, "[...] que as crianças brasileiras tenham o direito a um ensino de qualidade que leve ao real desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas" (ARCE, 2010, p. 35).

As abordagens sobre a Educação Infantil nas PCSC reforçam a necessidade da elaboração ou reformulação do PPP especificamente para esta área, haja vista que poucos municípios apresentam uma proposta norteadora para esta área específica da Educação Básica.

Projeto político-pedagógico na Proposta Curricular de Santa Catarina

O PPP na Proposta Curricular de Santa Catarina ocupa apenas duas páginas de conteúdo na versão de 1998, em que justifica e define os seus conceitos:

> É construído com o envolvimento de todos, pela discussão, análise e posicionamento, e se organiza em nível pedagógico e político. Político, porque intencionamos a formação de um determinado tipo de homem, escola, e sociedade, sendo necessária a interferência nesta direção, comprometendo-nos com a concretização desta intencionalidade. Pedagógico, porque efetivamos estas concepções através da ação educativa, que deve nos remeter a uma reflexão sobre a relação do homem no mundo e com o mundo e a explicação destes determinantes. Por ser um projeto, não estará pronto e acabado, uma vez que se supõe uma busca constante de alternativas viáveis à efetivação do trabalho pedagógico [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 101).

Por concordarmos com o exposto na citação acima, e ainda com Gadotti, referenciado nesse texto, reforçamos aqui que a palavra "pedagógico" permanecerá, e percebemos que a referida palavra tem um valor educativo que representa algo a ser compreendido e assimilado num contexto educacional, neste caso, a escola, lugar de superação, assimilação, conhecimento, estimulação e reflexão.

De acordo com a PCSC/98, o diagnóstico da comunidade para elaborar ou reformular o PPP não se dará em uma semana de aula, e, sim, no decorrer de todo o ano letivo, e se renova sempre que necessário. Através desta compreensão o trabalho coletivo terá resultados positivos de forma democrática.

Conforme o homem e a sociedade que se quer, é necessário e oportuno primeiramente conhecer a comunidade escolar através do diálogo permanente.

A PCSC/98 tem como principal norteador a "mediação", sendo de extrema importância para o trabalho coletivo. Se a mediação for eficaz, ofuscará as diferenças entre os membros da comunidade escolar, fazendo com que os diferentes saberes se agrupem na re-elaboração do PPP.

Consta ainda na PCSC/98 sobre o PPP que os currículos devem ser definidos e os conteúdos selecionados coletivamente, e não ser deixados nas mãos de livros didáticos exclusivos.

A avaliação, como processo pedagógico, se dará em vários âmbitos. No entanto, de acordo com a PCSC/98, terá lugar privilegiado no PPP, por

entender que é um processo que acontece todo o tempo e em todos os segmentos. E ainda:

> Entendendo-se que o Projeto Político-Pedagógico é, essencialmente, um fórum de discussões (e não só um plano no papel) que norteia todo o trabalho da escola desde as ações cotidianas (lanche, uniforme, horários, etc.) até as mais complexas (decisões em nível político-cultural) torna-se, também, um espaço de formação profissional, junto com vários outros momentos como os cursos de formação e capacitação (SANTA CATARINA, 1998, p. 103).

Convém esclarecer ao leitor que, entre as páginas que falam do PPP na educação, a PCSC/98 em nenhum momento, cita os termos Educação Infantil, Educação Básica ou ainda Ensino Médio, pelos quais ele é responsável e co-responsável. Refletimos, então, sobre a precariedade, ou ainda, sobre a inexistência de informações sobre o PPP nos diversos níveis de ensino, principalmente na Educação Infantil. Sua preocupação é com a participação da comunidade, com o currículo e a avaliação.

Considerações finais

Depois de realizarmos uma investigação bibliográfica e documental que teve início a partir de questionamentos, indagações e inquietações profissionais na área de Educação Infantil, chegamos à conclusão de que a própria proposta curricular catarinense já é um Projeto Político-Pedagógico com o objetivo de orientar todos os níveis da educação no Estado. Mas devemos lembrar sempre que a Educação Infantil possui especificidades, e essas deveriam constar na PCSC.

Vale sempre a pena relembrar que a busca do saber transforma-se numa atitude prático-reflexiva que leva à construção do conhecimento, e o planejamento participativo pode constituir-se em um instrumento pedagógico e político de mudança. A participação de todos é imprescindível para o resultado esperado e, assim: "[...] deixo um convite a tantos quantos ainda acreditarem que a História pode ser escrita por muitos autores, homens comuns, alunos de nossas escolas". Percebemos, portanto, que há necessidade da construção de um documento mais elaborado e embasado teoricamente na própria PCSC que possa primar pela qualidade na Educação Infantil. Esperávamos encontrar no texto da PCSC uma teoria mais especifica sobre o PPP na área que estamos trabalhando, mas concordamos com alguns historiadores da educação de Santa Catarina quando afirmam que a proposta em si poderá atuar como um projeto pedagógico.

A Proposta Curricular de Santa Catarina tem por base o fundamento sociointeracionista que prevê uma profunda relação entre a história e o contexto de cada ser. Desta forma, ao priorizar um documento em nível nacional e não dar a devida importância à Proposta Curricular do Estado, e tampouco estruturar um documento que tenha um embasamento teórico e filosófico para a Educação Infantil, a maioria dos municípios está primando pelo favorecimento que a municipalização trouxe como modo de legitimar sua autoridade local. Desse modo, caminham em sentido contrário ao que se preconiza para uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração de um projeto político-pedagógico por um órgão educativo deve constituir-se em referência. Para tanto, esses sujeitos que compõem a comunidade escolar necessitam reconhecer-se no PPP para assim referenciá-lo. Contudo, este documento precisa ser reconhecido como necessário e não meramente burocrático para seguir as exigências legais ou apenas uma estruturação textual.

Entretanto, para que isso se concretize, faz-se necessário uma parceria entre a comunidade e a escola, e isto se dará por meio de uma abertura de espaço amparada na gestão escolar participativa. Entendemos isso como a oportunidade da participação efetiva e com responsabilidade da comunidade no ambiente escolar, auxiliando nas decisões relativas aos rumos a serem seguidos pela instituição.

A educação é um processo político de conscientização sobre as infinitas dimensões que compõem a escola. Na Educação Infantil, o trabalho interdisciplinar representa a possibilidade de a criança agir criticamente em sua própria realidade, por meio da apropriação do conhecimento não mais fragmentado, mas na sua totalidade. O professor servirá como o mediador e levará a criança a compreender a sua realidade e querer transformá-la.

Referências

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

BAFFI, M. A. T. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>. Acesso em: 03 jan. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.** V. 1. Brasilia: MEC/SEF, 1998.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2003.

GADOTTI, M. "Projeto político-Pedagógico da escola**:** fundamentos para sua realização". In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALERA, J. M. B. **A Implemetação de Políticas Educacionais e a Gestão como um Processo de Inovação**: A experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. Tese (Doutorado). Unicamp, Campinas/SP, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317300>. Acesso em: 02 dez. 2011.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. da. **Quem Manda da Educação no Brasil**? Brasilia: Idéa, 2000.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. da. **Educação Pública no Brasil**: contos & de$contos. 2. ed. Ceilândia: Idéa, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, v. 23, n. 61. <cadcedes@cedes.unicamp.br>. Unicamp. Campinas. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003006100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jan. 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem Faz a Hora de Construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1981.

ZANLORENÇO, M. K , SCHNEKENBERG, M. Liderança e Motivação na Gestão Escolar: o trabalho articulador dos diretores das escolas municipais. **Revista Eletrônica Lato Sensu,** ano 3, n. 1, março de 2008. ISSN 1980-611. <http://www.unicentro.br>. Ciências Humanas. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/revista_pos/p%C3%A1ginas/3%20edi%C3%A7%C3%A3o/humanas/pdf/21-ed3_ch-liderancamo.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

Sobre os/as autores/as

Andiara Dewes
Acadêmica do Curso Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Graduada em Pedagogia (UFSM). Graduação em andamento no Curso de Educação Especial – licenciatura (UFSM). Atualmente é bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Membro do Grupo de Pesquisa (GPFPPE) Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior, desde 2013, e do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior. Membro da equipe de Editoração da Revista Políticas Educativas – PolEd – do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinar Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: aprendizagem docente, formação de professores, práticas educativas, políticas educativas, gestão educacional, tecnologias da informação e da comunicação, currículo e curso de pedagogia.

Andrelisa Goulart de Mello
Coordenadora Pedagógica no Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria/RS. Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em História do Brasil (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UAB/UFSM). Licenciatura e Bacharel em História (UFSM). Atuou como Coordenadora Adjunta Pedagógica do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais (Pró-Conselho/UFSM) no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante e pesquisadora no Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq e junto ao Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil no projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades". Desenvolve pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: práticas escolares, políticas públicas, currículo, gestão da educação e Ensino Médio e conselhos de educação.

Diego Dartagnan da Silva Tormes
Professor da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha/RS. Mestrando em Educação (PPGE/UFSM). Especialização em Direito Educacional (Centro Universitário Claretiano). Licenciatura em Letras – Português (UNISINOS). Pesquisador e bolsista no Programa Observatório de Educação (Obeduc/Capes) "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: Limites e Possibilidades", vinculado ao Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq da Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como Professor Formador do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais (Pró-Conselho/UFSM) no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Tem experiência na área de Educação Básica, com ênfase em docência na Educação Básica, atuação em conselhos municipais de educação, gestão da educação pública e projetos de leitura e formação de leitores.

Doris Pires Vargas Bolzan
Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto ao Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Psicopedagogia Terapêutica pelo Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos de Porto Alegre, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora Produtividade CNPq (Pq2). Representa a UFSM como Presidente do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Representa a UFSM no Núcleo para Integração das Políticas Educativas e Políticas Linguísticas (NEPI/AUGM), coordenadora do Programas de Políticas Educativas/NEPI/AUGM. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFPPE) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Trajetória de Formação (GTFORMA). Atua na linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), tendo como foco de pesquisa a formação docente na Educação Básica e Superior. A sua experiência em pesquisa é evidenciada a partir do estudo de temáticas como: formação inicial e continuada de professores, aprendizagem docente, construção do conhecimento pedagógico compartilhado, conhecimento compartilhado, leitura e escrita em diferentes níveis de ensino, cultura escrita na infância e na EJA, alfabetização, pedagogia universitária, professoralidade, gestão educacional entre os principais temas no campo da formação para a docência.

Débora Ortiz de Leão
Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atua junto ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Atuou no PNAIC como formadora e como coordenadora adjunta. Possui experiência na Educação Básica e Superior. Desenvolve pesquisas especialmente nas seguintes áreas/temas: formação de professores, alfabetização, currículo, políticas educacionais.

Celso Ilgo Henz
Professor Associado 3 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (FFCLDB). Mestrado em Educação (UFSM). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa DIALOGUS: educação, formação e humanização com Paulo Freire, registrado junto à base do CNPq. Coordenador do Projeto de Pesquisa: Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com professores, que objetiva uma pesquisa-formação permanente com professores da Educação Básica. Coordenador do Projeto de Extensão Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra, buscando estimular o gosto pela leitura, a imaginação, a criatividade e a criticidade. Participa da organização dos Fóruns de Leituras de Paulo Freire, no RS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação humanizadora, cidadania, leitura de mundo/leitura da palavra e Paulo Freire. Trabalha com palestras em seminários e congressos e projetos de formação continuada/permanente de professores em escolas municipais e estaduais. Editor da Revista Educação(B1) do Centro de Educação da UFSM.

Elisiane Machado Lunardi
Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM), na linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica. Doutorado em Educação (PUCRS). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Orientação Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Professora pesquisadora colaboradora junto ao projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades" do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil, desenvolvido pelo no Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq/UFSM. Professora pesquisadora nos Grupos de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES (PUCRS) e ELOS (UFSM), com ênfase nas seguintes temáticas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, formação de professores, gestão escolar, políticas públicas, educação a distância, Ensino Superior.

Francine Mendonça da Silva
Coordenadora Pedagógica no Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria/RS. Especialização em Gestão Educacional (UAB/UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UNIFRA). Pesquisadora colaboradora junto ao Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil no projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq da Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como Professora Formadora do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais (Pró-Conselho/UFSM) no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Desenvolve pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: políticas públicas, educação a distância, tecnologias digitais, gestão da educação com ênfase nos conselhos e sistemas municipais de educação.

Gabriela Cedalia Cardoso
Pedagoga e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFPPE). Pesquisadora dos Projetos de Pesquisa: Projeto Cultura Escrita: saberes e fazeres

docentes em construção, Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior e Perspectivas Inovadoras na iniciação na docência: experiências de egressas do curso de Pedagogia.

Gabriela Barichello Mello
Acadêmica do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de graduação no Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil no projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo ELOS/CNPq/UFSM. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisas ELOS/CNPq/UFSM e GESTAR/CNPq/UFSM. Desenvolve pesquisas e estudos na área das políticas públicas e processos de gestão educacional, educação especial, currículo e formação de professores.

Graziela Escandiel de Lima
Professora no Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Pedagogia – Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau (UFSM). Atuou como Professora no Centro Universitário de Jaraguá do Sul/SC (UNERJ). Participa do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFPPE) e do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (Docinfoca). É Coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Diurno. É Coordenadora de Área do Pibid/UFSM/Pedagogia – Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, na Formação de Professores em cursos de Pedagogia. Seus estudos tem ênfase na Educação Infantil e conhecimentos relativos à infância. Atua principalmente com os seguintes temas: Infância, Educação Infantil, Trabalho Pedagógico, Docência e Estágios.

Graziela Franceschet Farias
Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação (UFSM). Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Geografia, Ensino de Geografia, Estudos Multidisciplinares e Educação do Campo – GeoIntegra/UFSM/CNPq. Graduada no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e Doutora pelo

Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM). Coordenadora de Projetos de Pesquisa e Extensão da UFSM (FIEX e PROLICEN). Atua como Professora Pesquisadora II (UAB/UFSM).

Janice Amélia Silva Bento
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Padre Rômulo Zanchi. Bolsista de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Joacir Marques da Costa
Professor Assistente na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutorado em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Licenciado em Matemática (UFSM). Licenciando em Pedagogia (UFSM). Integrante e pesquisador nos Grupos de Pesquisa ELOS/CNPq, Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa "matE² – Educação e Educação Matemática"/CNPq. Pesquisador no Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil no projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo ELOS/CNPq/UFSM. Colaborador no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Matemática na UNIPAMPA – Campus Itaqui. Desenvolve pesquisas e estudos na área de educação e escolarização, tendo as seguintes temáticas norteadoras: políticas educacionais, gestão da educação, sistema educacional, conselho municipal de educação, formação de professores e educação matemática.

Lisandra Amorim Guerra Pithan
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalhou como estagiária em uma EMEI do município de Santa Maria. Atuou como bolsista no Projeto de Extensão: Trabalho Pedagógico e Desafios da Docência na Educação Infantil. Participou como bolsista no Projeto de Pesquisa: Cotidiano e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: estudo sobre as concepções de infância e docência na Rede Municipal de Santa Maria (UFSM). Também atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) da UFSM. Tem experiência na área

de Educação, principalmente nos seguintes temas: formação continuada, Educação Infantil, tempos e espaços, cotidiano e trabalho pedagógico, gestão educacional, políticas públicas, educação de bebês.

Luciana Guilhermano da Silva
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como bolsista no Projeto de Pesquisa: Limites e Possibilidades no Processo de [Re]Construção do Projeto Político-Pedagógico: Interlocuções Entre Escola de Educação Infantil e o Conselho Municipal de Educação – projeto vinculado ao conjunto de trabalhos e produções dos Grupos de Pesquisa ELOS/CNPq/UFSM e GESTAR/CNPq/UFSM. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) da UFSM, no subprojeto da área da Pedagogia/Anos Iniciais. Seus estudos e pesquisas são referentes aos temas: políticas públicas, práticas educativas, gestão educacional, gestão escolar, formação continuada, Projeto Político-Pedagógico, diversidade e in/exclusão.

Lucila Guedes de Oliveira
Professora da Rede Municipal de Farroupilha e Caxias do Sul/RS. Professora da Edificare – Escola de Ensino Médio e Centro de Ensino Superior Farroupilha. Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística e Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisa sobre arte, políticas públicas e literatura infantil.

Maria de Lourdes Pinto Almeida
Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (UNISEP). Mestrado em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorado em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem pós-doutorado em Políticas Educacionais pela USP e em Ciência Tecnologia e Sociedade pela UNICAMP. Pesquisadora do GIEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é Pesquisadora da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Pesquisadora Colaboradora

do PPGEd da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, do Rio Grande do Sul, campus de Frederico Westphalen, na função de Coordenadora de Produção Cientifica. Diretora da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – RIEPPES sediada na UNOESC, que tem parceria com o GIEPES da UNICAMP. Coordenadora Adjunta do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES/UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES/Sul. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de educação superior, políticas educacionais, gestão escolar, história das instituições escolares no/do Brasil, políticas públicas de formação e profissionalização docente.

Marilene Gabriel Dalla Corte
Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Coordenadora Substituta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Pós-doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – bolsa PDJ/CNPq. Doutorado em Educação (PUCRS). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Administração e Supervisão Escolar (UFSM). Especialização em Psicopedagogia (FAFRA). Licenciatura em Pedagogia (FIC). Conselheira suplente do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Atuou como Coordenadora do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Professora pesquisadora no Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil no projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo ELOS/CNPq/UFSM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas GESTAR/CNPq/UFSM e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq/UFSM, que abarcam investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas. Professora pesquisadora no Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES (PUCRS), voltado para estudos da Educação Superior. Tem experiência na Educação Básica e Superior, com ênfase nos seguintes temas de pesquisa: políticas públicas, gestão educacional, conselhos e sistemas municipais de educação, Educação Superior, formação de professores e práticas educativas.

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Licencianda em Matemática (UFSM). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (IEOB). Integrante dos Grupos de Pesquisa ELOS/CNPq/UFSM e GESTAR/CNPq/UFSM. Bolsista de graduação do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil junto ao projeto "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq/UFSM. Desenvolveu atividades de extensão junto ao Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, gestado pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação Matemática, com ênfase nos seguintes temas de pesquisa: avaliação na Educação Básica, licenciatura em matemática, formação de professores, docência, políticas públicas, conselhos municipais de educação.

Nathiele Ferreira da Silva
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participa como colaboradora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) na Universidade Federal de Santa Maria, no subprojeto Pedagogia. Atuou como bolsista no Projeto de Extensão: Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho/UFSM), e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), no subprojeto de Pedagogia. Participou do Projeto de Pesquisa: Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Infantil: estudo sobre as concepções de infância e docência na Rede Municipal de Santa Maria. Participante do Projeto de Extensão: trabalho pedagógico e desafios da docência na Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, Educação Infantil, tempos e espaços, cotidiano e trabalho pedagógico, gestão educacional, políticas públicas, conselhos municipais de educação.

Neusete Machado Rigo
Professora da Universidade Federal Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. Graduada em Pedagogia. Especialista em Orientação Educacional. Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Tem uma trajetória profissional que perpassa a Educação Básica e Superior, especialmente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em espaços da docência e da gestão educacional. Atuou na gestão escolar como coordenadora pedagógica, orientadora educacional e vice-diretora em escolas públicas; na gestão em órgão do sistema municipal de ensino – secretaria municipal; em órgão regional do sistema estadual de ensino – coordenadoria regional de educação. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão abordando principalmente os seguintes temas: políticas educacionais, formação de professores, educação inclusiva e gestão da educação.

Rosane Carneiro Sarturi
Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria, junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Pós-doutorado em Políticas Públicas (Universidade de Valência – Faculdade de Filosofia e Ciência da Educação como bolsista Capes/Fundação Carolina). Doutorado em Educação (UFRGS). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Orientação Educacional (UFSM). Especialização em Currículo por Atividades (FIC). Licenciatura em Pedagogia (FIC). É Coordenadora do Subprojeto Pibid na área de Pedagogia anos iniciais na UFSM. Coordena o projeto de pesquisa "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: Limites e Possibilidades" do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes/Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq/UFSM, que abarca investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas. Participante do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores para o Mercosul/Conesul, vinculado à UFRGS. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, sendo os principais temas de pesquisa: currículo, praticas educativas, políticas públicas e formação de professores.

Samuel Robaert
Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná, campus Palmas. Possui graduação em Química pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Especialista em Gestão Educacional (EaD) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Tem experiência na área de Química, com ênfase em Ensino de Química, Física e também Gestão Escolar, tendo exercido a função de vice-diretor do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, em Três Passos/RS. Membro do Grupo de Pesquisas DIALOGUS: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire e do grupo GESTAR: Políticas Públicas e Gestão Educacional. Pesquisa os seguintes temas: Projeto Político-Pedagógico, formação permanente de professores, democracia escolar e gestão democrática.

Silvana Martins de Freitas Millani
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Santa Maria/RS. Atua como professora substituta no Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM. Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Graduada em Pedagogia Habilitação Séries Iniciais (UFSM). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior – GPFPPE, na Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolve pesquisas na área de leitura e escrita e formação de professores do Ensino Básico e Superior. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, leitura e escrita, alfabetização, ensino e aprendizagem.

Simone Terezinha Feldhaus de Souza
Docente da Secretaria de Educação do Município de Lages/SC. Docente na Universidade do Planalto Catarinense no Curso de Letras (UNIPLAC). Supervisora de Educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do SESI, Lages/SC. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST. Especialização em Gestão na Educação, Séries Iniciais e Educação Infantil pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL), Mestrado em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Foi um dos membros da equipe de reconstrução

da Proposta Curricular de Santa Catarina. É pesquisadora associada do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul (GEPPES Sul, UNOESC/UNICAMP). É pesquisadora da Rede Iberoamericana de Pesquisas em Educação Superior (UNOESC/UNICAMP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Infantil; currículo e Educação Infantil, atuando também em educação de jovens e adultos, ética e educação, profissão docente escolar.

Sueli Menezes Pereira
Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria, junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Especialização em Supervisão Escolar pela PUC/RS. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP). Membro eventual do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP) como avaliadora institucional e de cursos. Tem atuado como consultora *ad hoc* de vários periódicos e editoras. Membro da diretoria da SBEC – Sociedade Brasileira de Educação Comparada e da ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Tem experiência na área de Educação Básica, tendo iniciado a carreira como docente neste nível de ensino. Atualmente trabalha com pesquisa na área de políticas e gestão educacional, com ênfase em administração de sistemas e unidades educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, descentralização, participação, autonomia e autonomia escolar, política educacional, estado, educação e trabalho.

Esta obra foi produzida com a finalidade de contribuir com reflexões e definições acerca de concepções, importância e inter-relações do Projeto Político-Pedagógico com as políticas públicas e os respectivos processos de gestão educacional e escolar. Assim sendo, conta com parte do arcabouço de produções do Pró-Conselho/UFSM e de um projeto do Observatório de Educação/Capes, possuindo íntima interlocução com diversos grupos de estudos e pesquisas, entre eles, o GESTAR/CNPq e o ELOS/CNPq, ambos da Universidade Federal de Santa Maria, os quais apresentam um recorte de suas produções na perspectiva da problematização, da contextualização, da comparação de dados e realidades educacionais, da reflexão e da interlocução de estudos e pesquisas voltadas à temática Projeto Político-Pedagógico. Tais pesquisadores, em nível de pós-graduação e graduação, bem como professores atuantes na educação básica e superior, inclusive em Conselho Municipal de Educação, aproximam seus estudos à trajetória e experiência acadêmica e profissional, sendo que alguns deles estão intimamente envolvidos em processos de gestão escolar e/ou universitária, em Conselhos de Educação, em órgãos e entidades educacionais, assim como na consecução do Pró-Conselho/UFSM.

ISBN 978-85-7843-647-6