

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE

**O CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO, EM FOZ
DO IGUAÇU NO PARANÁ: UMA EXPERIÊNCIA A SER COMPARTILHADA.**

DENISE ROSANA SILVA MORAES

MARINGÁ
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE

**O CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO, EM FOZ
DO IGUAÇU NO PARANÁ: UMA EXPERIÊNCIA A SER COMPARTILHADA.**

Dissertação apresentada por Denise Rosana Silva Moraes, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Vieira Negrão

MARINGÁ
2006

DENISE ROSANA SILVA MORAES

O CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO, EM FOZ DO IGUAÇU NO PARANÁ: UMA EXPERIÊNCIA A SER COMPARTILHADA.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão – UEM
(Orientadora) - UEM

Prof^a. Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga – UNB-
Brasília - Distrito Federal

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva – UEM

Maringá, ____ de _____ de _____.

Epígrafe

***Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago. Pesquisa
para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.***

Paulo Freire

DEDICO ESTE TRABALHO

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Amaro Gomes da Silva e Maria Madalena Haus da Silva, pois apesar de inúmeras dificuldades vividas no decorrer de suas vidas elencaram a educação dos filhos como prioridade, hoje, agradeço pelo apoio, pelas cobranças, pelo amor. Pai e Mãe, obrigada, esta vitória também é de vocês!

Dedico especialmente ao meu esposo Isac pelo apoio e estímulo, você é o meu grande amor, um companheiro cuja presença me fortalece e ampara. Aos meus filhos Luciana e Leonardo e ao meu novo filho Everton pelo incansável apoio, auxílio, paciência e compreensão, obrigada Filhos, vocês são muito especiais para mim, obrigada por tudo, celebremos juntos.

Ao meu irmão Mauricio pela presença sempre amiga e tranqüila, um grande profissional da Educação.

Aos meus sobrinhos André, Carolina, que sempre se alegram e se orgulham da tia que tem, e por vezes se espelham em mim, sou grata.

Ao meu sobrinho Pedro que não compreende o que estou fazendo por sua tenra idade, entretanto, fica comigo em silêncio observando-me trabalhar, e desinteressadamente me ama e respeita todos os meus livros. Beijinhos Pedro.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A minha professora-orientadora e amiga Sonia Maria Vieira Negrão, pelos momentos de orientação, atenção, respeito, estímulo e confiança, acreditando no meu potencial e respeitando meus limites enquanto pesquisadora iniciante. Sua presença em minha vida nestes anos de estudo foi sempre de apoio, de compromisso, de reciprocidade. Uma grande educadora!

Aos colegas professores da minha banca, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof. Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva, Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, pelo respeito com que leram o meu trabalho, pelas contribuições tão pertinentes, por serem os grandes educadores que são.

AGRADECIMENTOS

À Unioeste – Universidade Estadual do Oeste pelo apoio dado à formação dos seus educadores, apoiando o desenvolvimento desta pesquisa e a todos os colegas professores do Centro de Educação e Letras pelo envolvimento dedicado.

À Prof^ª. Conceição Licurgo Soares, diretora do Centro de Educação e Letras da Unioeste pelo apoio incondicional a minha formação, colocando-se sempre pronta a auxiliar nesta caminhada do mestrado.

Ao Coordenador do Curso de Pedagogia da Unioeste Prof^º. Fernando José Martins, pela compreensão e apoio, você é exemplo de luta em prol da educação.

À minha sempre “coordenadora” Silvana de Souza, grande profissional que mesmo no seu doutoramento não mediu esforços, estando sempre pronta a auxiliar.

À minha querida amiga Carla Juliana Galvão, que no decorrer destes anos me ouviu, auxiliou, orientou sempre pronta a contribuir, nossas conversas foram sempre muito confortantes para mim.

À minha grande amiga Ir. Amelia Teixeira Coelho que nestes anos sempre esteve ao meu lado dando força, ouvindo, e tranquilizando esse meu coração, uma grande educadora.

À todos os colegas da escola pesquisada pelo acolhimento e pela credibilidade dada ao meu trabalho.

Aos funcionários da Unioeste, em especial a Vânia, a Alessandra e o Rodrigo por não medirem esforços em estar apoiando a minha formação.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia pelo apoio, paciência e encorajamento prestado nestes anos de construção da pesquisa, vocês contribuíram muito para que hoje fosse uma realidade.

Às amigas Ivanir Stella, Silvana Moreira, Célia Burdin, Leni dos Santos, Selma Terhorst, Janaina Almeida, Salete Tonello, Márcia Silita, Simone Grecco, que estiveram comigo tanto de forma profissional quanto pessoal, ouvindo minhas angustias, alegrias e conquistas.

À D. Iva, grande companheira que há dez anos contribui com a minha vida, minha mãe postiça, meu grande apoio, muitos diálogos neste tempo de nossas vidas.

À todos os amigos e amigas que estiveram envolvidos direta ou indiretamente com o sonho de construção desta pesquisa, agradeço e divido com vocês este trabalho.

MORAES, Denise Rosana Silva. **O CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO, EM FOZ DO IGUAÇU NO PARANÁ: UMA EXPERIÊNCIA A SER COMPARTILHADA.** 154 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2006.

RESUMO

O presente estudo teve como objeto analisar o movimento de construção do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, situado na cidade de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná especificamente na década de 1990. A pesquisa teve como colaboradoras doze professoras da Rede Estadual lotadas na respectiva escola, cujo critério de escolha foi à participação no projeto datado (1990) e continuarem exercendo sua função docente na mesma Instituição, a fim de realizar uma avaliação sobre o referido projeto. Para a realização da pesquisa, fundamentei meus estudos no arcabouço teórico da pesquisa qualitativa, utilizando entrevista semi-estruturada para a interlocução com as professoras. O referencial teórico utilizado na pesquisa foi baseado nos estudos de (BARDIN, 1977; NÓVOA, 1995; KINCHELOE, 1997; KUENZER, 2001; GARCIA, 1999; GIROUX, 1997; PARO 2001; SAVIANI, 1997; 2003; VEIGA, 1995; 2004). Apresento o texto em quatro capítulos, no primeiro traço uma breve análise das políticas públicas implementadas nesta época (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em relação à obrigatoriedade da construção do Projeto Pedagógico pela escola. O segundo capítulo apresenta o movimento de construção do Projeto, fundamentando a pertinência desse documento para a escola, no sentido de viabilizar as práticas democráticas em seu interior. O terceiro capítulo aprofunda conceitos em torno da especificidade do projeto político-pedagógico e da formação continuada dos educadores. No quarto e último capítulo, apresento as entrevistas das professoras, utilizei as seguintes categorias para a análise: políticas, didático-pedagógicas e administrativas, em suas narrativas foram aparecendo essas categorias que auxiliaram a elucidar aquele momento de construção do Projeto Político-Pedagógico, participação e avaliação. A interlocução com as colegas professoras revelou dificuldades na efetivação do projeto construído e a ausência de uma proposta de formação continuada. Indicam a necessidade de um projeto que realmente explicita a verdadeira face da escola, e que os encontros de formação sejam previstos pelos professores na própria escola, existe um cansaço dos pacotes prontos, que tem a incumbência de formar os profissionais. A pesquisa indica a necessidade de um projeto político-pedagógico que tenha como eixo estruturante a formação continuada cujo significado seja para além das estratégias de governo e sim de uma política de Estado/ Nação, cujos envolvidos com a formação dos alunos possam participar no sentido de construção coletiva, pensar a sua formação, com apoio incondicional das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores; Projeto Político-Pedagógico; políticas educacionais.

MORAES, Denise Rosana Silva. **THE WAY COVERED FOR THE CONSTRUCTION OF POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT OF PUBLIC SCHOOL NAMED BARÃO DO RIO BRANCO, IN FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ: AN EXPERIENCE TO BE SHARED.**

Dissertation- (Master in Education) – State University of Maringá.

Supervisor: Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2006.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyse the movement of construction of the political pedagogical project in a public school named Colégio Estadual Barão do Rio Branco in Foz do Iguaçu city, State of Parana – Brazil, occurred in 1990. The research had the collaboration of twelve teachers of that public school. The criterion used was because they still work in the same institution as teachers and they had participated in this project that time, so they can be able to make an evaluation of the above-mentioned project. For the realization of the research, the studies were based on the qualitative research, using the semi-structural interview for the dialogue with the teachers. The theoretical references used in the research was based on the studies of (BARDIN, 1977; NÓVOA, 1995; KINCHELOE, 1997; KUENZER, 2001; GARCIA, 1999; GIROUX, 1997; PARO, 2001; SAVIANI, 1997; 2003; VEIGA, 1995; 2004). The text is presented in four chapters. The first one is a short analysis of the public politics implemented at that time (1990) and the Law of the Norms and Basis of the National Education, especially with regard to obligatoriness of the pedagogical project construction for the school. The second one presents the movement of construction of the political pedagogical project firming the proposal of this document for the school making the democratical practices in the inner place possible. The third one deepens the concepts around the specification of the political pedagogical project and the continued formation of the teachers. The fourth and the last chapter presents the interviews of the teachers, using for the analyses, the political, the didactic-pedagogical and the administrative categories, these appears in their narratives and help them to elucidate their participation and evaluation in that moment of the construction of the political pedagogical project. The dialogues with the teachers reveal difficulties in the execution of the mentioned project and the absence of a continued formation's proposal. They indicate the need for a project that really express the real face of school, that the formation meetings can be foreseen by the teachers at the same school, that there is weariness of the ready package, which has the incumbency to form the professionals. The research indicates the necessity of a political pedagogical project which have the continued formation as an estructural axle, whose mean is beyond the government strategies and in front of a State/Nation politics, for those involved with the student's formation can participate in a way of collective construction, thinking in their formation with the unconditional support of the University Education.

Key-words: Continued Formation for teachers; Political Pedagogical Project; Educational politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990: ENCAMINHAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	21
2 O COTIDIANO DO BARÃO: COMPARTILHANDO O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	44
3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES, RESSIGNIFICAÇÕES.....	70
4 PESQUISA: A INTERLOCUÇÃO NA ESCOLA, ANALISANDO O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	84
4.1 Historicizando e situando a pesquisa na escola.....	84
4.2 Procedimento da pesquisa.....	89
4.3 Apresentando as colaboradoras da pesquisa.....	98
4.4 Analisando as entrevistas.....	101
CONSIDERAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXOS.....	153

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira em sua história, principalmente em relação à escola pública, é marcada por uma crise de identidade. A dualidade que constitui a escola brasileira traduz o descaso com a educação, no sentido da não garantia de uma escolarização para todos com qualidade de ensino, garantia de acesso, permanência e terminalidade dos estudos pela grande maioria de crianças e jovens que hoje estão nos bancos escolares.

Em relação aos educadores a realidade não é diferente: o descaso com sua formação em serviço, os baixos salários, as precárias condições que dificultam o trabalho docente são fatores que acabam por desmotivá-los em relação ao enfrentamento do cotidiano escolar.

Toda essa problemática, por vezes é relegada ao próprio educador como culpado último, necessariamente perpassa pela questão política, social, econômica, pedagógica, resultando um projeto maior que precisa ser pensado para além de estratégias de governo, mas, como política de Estado/Nação.

O governo por vezes, enquanto responsável pelas questões envolvendo a educação, se omite em relação à formação dos professores, relegando essa “tarefa” a empresas orientadas por organismos internacionais, constituindo neste sentido, um estado mínimo para as questões educacionais. Aos educadores que se encontram muitas vezes alijados das discussões e determinações em relação a sua profissão, cabe o papel de tarefeiros diante do que foi pensado para além deles mesmos.

O despreparo do professor reflete na formação dos educandos, que não estão sendo formados para enfrentar o mundo que está posto, com as contradições presentes. Numa sociedade que valoriza os valores de mercado em detrimento dos valores humanos é prática de resistência discutir e aprofundar questões relacionadas à formação dos professores e, por conseguinte, à dos alunos.

O presente estudo tem como objeto compartilhar a experiência de construção do projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, na década de 1990. A partir do vivido em uma escola pública de Educação Básica na década de 1990, busco aprofundar questões relativas à

formação dos professores analisando o caminho percorrido para a construção do Projeto Político-Pedagógico, como uma experiência a ser compartilhada.

Este trabalho analisa o movimento de construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco de Foz do Iguaçu – PR, Instituição pública de grande porte em que estive lotada durante o período de 1994 a 2002, atuando como orientadora educacional tendo articulado junto aos professores e comunidade educativa o trabalho de construção do Projeto Político-Pedagógico na década de noventa, a partir do ano de 1998.

O Colégio Barão, está situado na cidade de Foz do Iguaçu, recebendo educandos de todas as regiões da cidade, até mesmo alunos oriundos do Paraguai e Argentina, por ser uma escola central, de acesso fácil, e única escola formadora de professores, acaba por atender toda a sociedade com essa modalidade de educação. As diferentes etnias: paraguaios, argentinos, árabes, chineses, coreanos, indianos trazem sua riqueza cultural e auxiliam a constituição de uma escola sem muros, aberta a todos.

A escola conta com uma ampla área de construção, e espaço apropriado para (nesta época específica -1990) em torno de 3.000 alunos estudarem nos três turnos. Mesmo educandos que moram distante optam por estudar no Colégio Barão, por ser perante a comunidade uma escola de qualidade.

Estudam no Barão entre os alunos ouvintes, surdos, ensinando aos professores como aprender a trabalhar com eles, com o auxílio de tradutores para contribuir com a aprendizagem desses educandos. Por ser uma escola formadora de educadores, esse realmente é o projeto que precisaria ter sido garantido quando houve a necessidade de construção do Projeto Político-Pedagógico. Este trabalho percorre esta trajetória dos educadores, educandos, pais, funcionários e comunidade de Foz do Iguaçu, analisando este movimento, compartilhando essa história.

A Instituição campo da pesquisa conta atualmente com três modalidades de ensino: Educação Básica (Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série e Ensino Médio); Curso Normal em Nível Médio (antigo Magistério); Curso Subseqüente (para quem já tendo nível médio, queira complementar a educação profissional do

Curso Normal). Forma anualmente em torno de 200 professores para atuarem no Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries).

O Trabalho de pesquisa caminhou especificamente pela década de noventa, revelando os conflitos, avanços e recuos daquele momento histórico, diante da responsabilidade de elaboração de um documento que deveria se constituir em expressão do trabalho educativo da escola e também refazer esse caminho após quase uma década de sua construção, com o interesse em desvelar aquele momento de sua tessitura, ouvindo as vozes dos colegas professores que comigo participaram da sua construção.

O objeto de estudo consiste em analisar o movimento de construção do Projeto político-pedagógico, bem como a avaliação que se faz desse processo decorrido quase uma década de sua elaboração, conversando com os interlocutores da escola, tentando contar os meandros dessa construção, percebendo, ainda, como a escola buscou a efetivação do que está contemplado neste documento. Corroborando Pimenta (2002) sobre a importância de os professores estarem engajados em todos os momentos decisórios da escola:

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho. Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional, a formação identitária é epistemológica, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; conteúdos das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática profissional; conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA, 2002, p. 13).

O Projeto Político-Pedagógico por constituir-se em um documento legítimo da escola, cuja identidade deve ser explicitada, necessita da participação de todos, com seus saberes, que contribuirão para esse exercício democrático. Como campo de construção de identidades não existe alijado dos fundamentos epistemológicos que orientam a ação pedagógica dos professores, que tem reflexo no cotidiano da escola e na formação dos educandos em nossas salas de aula.

A formação continuada dos professores contribui com as discussões e posicionamentos por parte dos docentes. Este engajamento de que trata a autora possibilita a construção de um Projeto democrático cujos autores sejam respeitados para a efetivação do projeto de Escola. Aponto essa tessitura, as dificuldades, os posicionamentos em torno da construção e por meio das entrevistas com as professoras, seus olhares, participação e avaliação quando desse momento.

Em contato com algumas Instituições parece-me que as discussões em torno do Projeto Político-Pedagógico estão em compasso lento e que as escolas participam de outros projetos, programas e planos muitas vezes, sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, por vezes, migram rapidamente para outros projetos, e engavetam o Projeto Político-Pedagógico. Eis o desafio: analisar o movimento de sua construção, concebendo-o como instrumento singular para a garantia de uma formação continuada que explicita sua real intencionalidade, compreendida como direito dos trabalhadores em educação sua construção e materialização.

Busquei investigar dois momentos vividos pelo Colégio Estadual Barão do Rio Branco na construção do Projeto Político-Pedagógico: fase de elaboração e efetivação, questão central do trabalho.

Como procedimento utilizei da entrevista semi-estruturada na qual, a narrativa que as entrevistadas produziram me permitiu abordar as questões sobre o momento vivido quando da construção do Projeto Político-Pedagógico as experiências das professoras, provocando nelas uma situação de retorno ao passado, progredindo com os acontecimentos até chegar ao desenvolvimento, o que aconteceu quando o projeto da escola já estava pronto, culminando com uma avaliação desse documento.

Escolhi para o desenvolvimento da pesquisa o método do estudo de caso, por se tratar de um estudo específico. Bogdan (1994) e Trivinõs (1997) apontam que a maioria dos investigadores escolhe para o seu primeiro projeto, um estudo de caso, por consistir em uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Num estudo de caso a área de trabalho é delimitada, a recolha de informações e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais,

assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise das informações coligidas.

O método biográfico foi acoplado para a realização da forma textual dessa investigação, por tratar-se de um procedimento narrativo, onde o pesquisador narra sua própria história, e a narra para pessoas que fazem ou fizeram parte de sua vida neste percurso a ser reconstruído. Portanto, é um constante diálogo consigo e com o outro. As entrevistas neste sentido não tiveram um caráter fechado, e sim, de diálogo com o entrevistado.

A utilização desse método possibilitou rememorar momentos vividos quando trabalhei neste Colégio, e o quanto foi importante essa experiência na profissão. No retorno à escola campo de pesquisa compreendendo aquele momento histórico de construção do projeto pedagógico, acabo passando a limpo a minha própria formação, percebendo mais nitidamente o encaminhamento dado em relação à construção do Projeto da escola e as dificuldades enfrentadas para sua efetivação.

Entendo que o homem é um ser contador de histórias, a investigação qualitativa tem o mérito de explorar esse sentimento humano, produzindo conhecimento sistematizado sobre ele. Neste sentido, ouvir as colegas professoras contando suas experiências na realização desse documento, reconstruindo sua história, auxiliou-me a reconstruir minha própria história, reinterpretando significados, que, de acordo com Cunha (1997), “de alguma forma a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do entrevistado. A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”.

A narrativa nos é trazida como forma de melhor entender a história dos professores, fazendo com que nos vejamos frente a frente com a nossa própria história e caminhada.

Retomar o movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico envolveu retorno à Instituição Escolar para junto aos meus pares, ouvi-las narrar a sua história, diante das possibilidades de que tem os professores de falarem e de serem ouvidos, reconstruindo sua trajetória docente, a convivência no ambiente de trabalho, a participação engajada nas discussões que foram efetivadas.

Nóvoa (1995) contribuiu, com seus estudos, para que eu compreendesse que a pesquisa numa abordagem biográfica poderá colaborar com a geração de uma contra cultura, a possibilidade de o professor a partir de sua própria história de vida desenvolver uma nova postura que poderá funcionar como prática de resistência e enfrentamento às novas políticas pensadas à margem do trabalho desse profissional.

Segundo este autor, dar voz aos professores é assegurar que os docentes sejam respeitados em suas práticas e construções, inclusive e principalmente uma nova definição, ou redimensionamento da importância de um projeto educativo que realmente fosse à face da escola e de seus profissionais.

Muitas experiências em pesquisas envolvendo histórias de vida estão sendo efetivadas (KINCHELOE, 1997; NÓVOA, 1998; GARCIA, 1999) em relação à formação de professores: formação/autoformação, formação continuada, nos auxiliam na leitura da formação de professores, o que implicitamente movem os profissionais da educação no decorrer da suas histórias e carreiras e como as políticas pensadas para a educação, por vezes não levando em conta a participação deste profissional, aportam no interior das escolas de forma verticalizada perpetuando e legitimando a fragmentação do trabalho do professor.

Com este entendimento analiso minha própria história enquanto profissional do Colégio Estadual Barão do Rio Branco e a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Instituição como pedagoga, sendo uma das articuladoras do trabalho desenvolvido na década de 1990, tendo me desligado da Instituição no ano de 2002, para atuar como docente do Ensino Superior tenho me debruçado para compreender a importância de um documento desta natureza no espaço educativo, e a possibilidade da aproximação dessa construção com políticas de formação continuada devidamente explicitada em seu teor.

Além do estudo teórico, a pesquisa em discussão compreendeu investigação de campo, que teve como instrumento a entrevista semi-estruturada. O trabalho foi levado a termo no Colégio Barão uma escola pública de Foz do Iguaçu. A intenção foi, a partir das entrevistas, analisar o movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico na década de 1990 e a avaliação possível de sua efetivação e materialização no cotidiano da escola.

O presente texto está estruturado em quatro capítulos apresentados da seguinte forma:

O primeiro Capítulo, intitulado. Políticas Educacionais na Década de 1990: Encaminhamentos Para a Construção do Projeto Político-Pedagógico, apresenta um breve panorama das políticas educacionais do governo do Estado do Paraná na década de 1990, na gestão do Governador Jaime Lerner e as diretrizes que nortearam a obrigatoriedade da construção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas, e o que estas políticas representaram para os professores em relação às suas próprias práticas.

No segundo capítulo denominado: O Cotidiano do Barão: Compartilhando o Movimento de Construção do Projeto Político-Pedagógico, analiso o movimento em relação à história de construção do Projeto no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, apresentando como se deu esta elaboração, os desafios, medos, avanços e retrocessos que permearam nossas práticas pedagógicas neste período. Ao narrar o caminho percorrido buscando os fios da memória, apresento minha experiência diante de tal responsabilidade, apontando os limites teórico-práticos que se fizeram presentes na tessitura do projeto.

No terceiro capítulo: Projeto Político-Pedagógico e Formação Continuada dos Educadores, Resignificações, busco conceituar e explicitar o referencial teórico utilizado para o embasamento da pesquisa, buscando aprofundar questões sobre o Projeto Político-Pedagógico e Formação Continuada utilizando autores que discutem tais assuntos e concentram suas pesquisas científicas no sentido de contribuir com os temas citados acima.

Diante do quadro das políticas educacionais para a formação do professor, busco colocar no centro das discussões a relevância e a possibilidade de garantir neste documento a partir do processo coletivo de sua construção e legitimação, a intenção dos professores em relação à formação continuada devidamente institucionalizada, a fim de ser materializada no tempo e espaço escolar.

O quarto capítulo intitulado: Pesquisa: a interlocução na escola, analisando o movimento de construção e materialização do Projeto Político-Pedagógico, está organizado em duas partes. A primeira trata da caracterização do campo de pesquisa, bem como apresenta alguns dados em relação as doze professoras que atuam na escola campo e aceitaram participar da entrevista, tal como idade,

tempo de serviço, área de atuação, formação profissional. A segunda parte do capítulo destina-se à análise das entrevistas. Para efetuar-las, adotei o seguinte procedimento: a análise das entrevistas foi ancorada nos estudos de Bardin (1977). Optei por analisá-las tendo por base as categorias: políticas, didático-pedagógicas e administrativas. A pesquisa abrangeu doze professoras da Educação Básica e do Normal em Nível Médio, das diversas áreas do conhecimento do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. O critério de escolha das professoras para participação da amostra da pesquisa se deu pela participação na construção do Projeto da escola na década de 1990, e que as mesmas continuassem trabalhando na referida Instituição.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um instrumento contendo questões para encaminhamento, abertas, a respeito de como os professores envolveram-se no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; qual sua contribuição e se o que está garantido nesse documento foi avaliado e efetivado pela Instituição, discutindo questões sobre a formação continuada. As professoras escolhidas para fazerem parte da pesquisa são concursadas, sendo lotadas nesta Instituição há pelo menos 10 anos, algumas com tempo de serviço em torno de 25 anos, em fase, portanto, de aposentadoria.

A idade das entrevistadas variou de 30 anos a 55 anos, três professoras em fase de aposentadoria.

As disciplinas das professoras entrevistadas são: Matemática; Língua Portuguesa; Educação Física; Arte; Filosofia; História; Geografia; professores pedagogos (membros da equipe pedagógica). Todas as entrevistadas são formadas em suas respectivas áreas de atuação, tendo passado por cursos de pós-graduação, e uma professora com mestrado em Educação.

Como procedimento para a apresentação da pesquisa foi adotada a seguinte metodologia bem como a literatura pertinente sobre o Projeto-Político Pedagógico e a Formação de Professores. Análise e discussão das entrevistas:

- a) Transcrição das respostas de todas as entrevistados por questão;
- b) Categorização
- c) Análise do depoimento das professoras

Este trabalho de pesquisa de maneira alguma é dado como concluído, exigindo interação com as escolas de educação básica e continuidade de estudos

sobre a possibilidade real de uma formação em serviço para todos os profissionais da educação, com o apoio das Instituições de Ensino Superior.

Compreender com clareza como se deu a construção do Projeto-Político-Pedagógico do Colégio Barão foi relevante, a interlocução com as colegas professoras, o retorno à escola, análise do movimento, exigiu que eu refizesse uma viagem para dentro de mim, provocando sentimentos muitas vezes ambivalentes, ficando mais nítida a intencionalidade daquele projeto para aquele momento político, e a importância que se deve ter ao elaborar coletivamente um documento dessa natureza.

Uma escola que consegue traçar as linhas fundantes do que quer garantir em seu projeto político-pedagógico, que compreende o homem que quer contribuir para a formação, para determinada sociedade, que se contrapõe a uma sociedade rigidamente hierarquizada e excludente, é uma escola que está buscando a materialização desse projeto, que não tem como ocorrer sem uma clareza de intenção na formação continuada de seus educadores.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990: ENCAMINHAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

De acordo com Saviani (1997), exatamente trinta e cinco anos depois de promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº. 4024/61, foi promulgada em 20.12.96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, cuja legislação já garantia o que novamente viria explicitado na nova Lei, portanto, não se constituiu em mudanças estruturais em relação ao que já estava garantido na LDB de 1961, que preconizava a garantia à educação, a promoção dos direitos e deveres da pessoa humana, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade. Ocorrendo uma inversão em relação à garantia da Educação primeiramente pela Família e depois pelo Estado, contrariando o que está garantido na Constituição Federal de 1988.

A grande crítica em relação à aprovação da LDB 9394/96 foi que a proposta originariamente elencada pelas entidades educacionais do país com início na década de 1980 e a continuidade na década de 1990, foram no sentido de gerar uma lei democrática na sua origem, discutida amplamente por todos os segmentos que pudessem contribuir para o fortalecimento de um sistema nacional de educação. As diversas instâncias foram ouvidas democraticamente, por meio de entidades civis, nacionais e de caráter sindical, articulado o Fórum em Defesa da Escola Pública nos mesmos moldes do Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito, organizado à época da Constituinte em meados dos anos 80.

Entretanto, depois de uma discussão e proposta original crítica construída coletivamente, o projeto aprovado foi o do senador Darcy Ribeiro. Segundo Saviani (1997) um projeto urdido nos bastidores com o auxílio de reduzido número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão.

Traduziu-se numa lei minimalista, um conceito ligado a várias áreas do conhecimento próximas à administração, que busca encontrar soluções simples racionalizando as ferramentas de gestão da empresa, procurando manter o que é importante para os negócios, compatível com o “Estado Mínimo” neoliberal, pelo qual se compreende: a valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e

do papel do Estado e das iniciativas do poder público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos. Um Estado mínimo para as questões de cunho social e máximo para as questões econômicas, Saviani (1997).

Em contrapartida, o projeto de lei denominado substitutivo Jorge Hage, havia realizado importante diálogo por meio do Fórum em defesa da escola pública que reuniu aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional. Segundo Saviani (1997), o deputado demonstrou competência, tenacidade, capacidade de trabalho ao ouvir democraticamente todos que pudessem contribuir para a construção de um projeto de educação nacional, que romperia com a tradição brasileira, pois fora discutido com inúmeros profissionais envolvidos com a nossa realidade.

Entretanto, o projeto de Lei apresentado pelo senador Darcy Ribeiro ganhou representatividade sendo aprovado, os educadores brasileiros, de acordo com Saviani (1997), deixam escapar a oportunidade de traçarem coordenadas e criarem mecanismos que viabilizem a construção de um sistema nacional de educação. Aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

A LDB implantada num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, sendo-lhes a correlação de forças extremamente desfavorável. A única possibilidade é a resistência ativa, vontade política coesa capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. “Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta” (SAVIANI, 1997, p.238).

Para os educadores brasileiros, a aprovação de uma legislação que não havia passado por suas mãos e olhares que surgiu contrapondo-se a toda discussão democrática, revela o fundamento neoliberal da LDB. O debate exaustivamente levado a cabo pelas instituições e órgãos vinculados aos fóruns de educação, garantiram no projeto do substitutivo um sistema nacional de educação procurando minimizar o grande atraso educacional no qual o Brasil se encontrava, por não haver constituído uma legislação norteadora da educação. Segundo Saviani (1997) perdemos espaço por não conseguirmos instaurar uma legislação que nascesse democraticamente das bases escolares.

O ano de 1997 inicia-se então, sob a vigência da LDB, o que obriga os educadores de todas as escolas do país a adequar suas atividades às normas fixadas nessa lei. Saviani (2003) aponta que a educação brasileira tem uma história de atraso educacional de um século. Quando os demais países estavam dando conta de estruturar um plano diretor para a educação, o Brasil estava descentralizando a educação primária que ficaria a cargo das províncias. Neste sentido nossa história de reorganização em busca de uma identidade nacional para a educação, novamente, passa longe do discurso e voz dos professores.

O Brasil, por não ter ao final do século XX organizado um sistema nacional de educação/ensino, foi ficando atrasado em matéria de educação, acumulando um déficit histórico que, atualmente, se reflete nas políticas públicas para a educação e na organização das nossas escolas. Mostrando o desinteresse pela educação popular, nosso país acumulou altos índices de analfabetismo.

No projeto de Lei aprovado, o Fórum Nacional de Educação não foi previsto, deslegitimando a participação dos educadores do país. Um exemplo disso é a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC (Ministério da Educação), na intenção de construção de um currículo mínimo nacional, para a Educação Básica. Na primeira etapa, ensino fundamental (1ª à 4ª série) foram enviados os documentos para as casas dos professores, com material composto por um texto introdutório e livros de todas as disciplinas do currículo, propondo encaminhamento teórico metodológico aos professores, bem como, critérios para avaliação. Na segunda etapa do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio, foi enviado às escolas um extenso material que elencava os conteúdos a serem trabalhados e as competências e habilidades a serem buscadas no trabalho pedagógico.

Tal procedimento denota a interpretação centralizadora das decisões relativas às políticas educacionais, construídas sem uma consulta às bases; os professores, os maiores interessados, não foram sequer ouvidos. Ratifica-se mais uma vez o processo de elitização na construção dos fundamentos teórico-metodológicos e na indicação dos conteúdos curriculares. A crítica aos PCNs elaboradas tanto pelos professores da Educação Básica quanto pelos pesquisadores da Educação Superior foi porque esses documentos acabavam

constituindo a dicotomia entre teoria e prática, não aprofundando discussões importantes em torno da educação, apresentadas de forma superficial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estariam vinculados diretamente à idéia de uma escola de qualidade, onde a idéia de qualidade giraria em torno da efetivação de tais propostas, questões específicas do trabalho pedagógico e de controle da evasão e da repetência, que aparecem nos documentos como prática docente a partir do seu consenso. Uma escola de qualidade seria aquela que baixaria as taxas de evasão e repetência e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais seria um elemento decisório para a garantia dessas mudanças.

Sabe-se que os baixos desempenhos educacionais demonstrados por uma grande parcela das crianças e jovens que freqüentam as escolas públicas estão ligados a um conjunto complexo de variáveis e elementos que dificilmente podem ser reduzidos à inexistência de um padrão curricular comum de referência. A raiz desses desempenhos inferiores está numa política econômica e social de privação e exploração que transcende não apenas o currículo na escola, mas a educação como um todo. O currículo e a escola são certamente parte deste complexo padrão de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais, mas colocar a ênfase no estabelecimento de um currículo nacional significa desviar a atenção precisamente dos fatores que estão no início da cadeia causal que leva aos baixos desempenhos. Os PCNs como instrumento de diagnóstico são, na melhor das hipóteses, redundantes (GENTILI e SILVA, 1996, p.109).

Os documentos traduziram-se numa série de modelos num receituário para ser trabalhado ou executado por quem não teve a possibilidade de criar, contribuir para as discussões em torno de sua concepção.

Uma das vozes inexplicavelmente e notadamente ausentes no processo de elaboração dos PCNs são as vozes dos professores e das professoras. Solicitar e possibilitar sua participação não significaria apenas o cumprimento de um princípio elementar da democracia, o que já não seria pouco: está suficientemente demonstrado que reformas educacionais feitas sem seu envolvimento ativo no processo decisório estão mais sujeitas ao fracasso. Mas estão ausentes também as vozes de muitos outros grupos sociais que teriam interesse na questão do currículo: os sindicatos dos trabalhadores, os movimentos sociais dos diversos grupos dominados, as associações científicas (GENTILI e SILVA, 1996, p.118).

Nesta ordem de proposições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza, em relação ao Projeto Político-Pedagógico nos artigos 12, 13 e 14, a incumbência dos estabelecimentos de ensino de elaborarem suas propostas pedagógicas: e essa idéia como obrigação pela Secretaria de Estado chega ao cotidiano escolar no ano de 1997, quando a maioria dos educadores ainda desconhecia o teor da legislação recém-promulgada.

Art.12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica,
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aulas estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

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;

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Percebo (hoje) que, em seus artigos a lei não contempla a necessidade de que a comunidade participe da elaboração do seu projeto político-pedagógico,

colocando essa necessidade em relação à participação nos conselhos escolares ou equivalentes. Utiliza ainda os termos proposta pedagógica, plano de trabalho e projeto político pedagógico como se fossem equivalentes, como se a construção de um e de outro representassem os mesmos fundamentos. Compreende-se a representatividade que se tem na elaboração de um documento como o Projeto Político-Pedagógico, onde a natureza e os fins da educação precisam estar claramente definidos.

Em relação à análise da Lei, Paro explicita a importância da compreensão do que seja gestão democrática e de que forma está explicitada na LDB, colocada como possibilidade específica da escola pública, podendo neste sentido o ensino privado ser traduzido pela via da gestão autoritária.

Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?(PARO, 2001p. 54).

De acordo com o autor o disparate ocorre quando em detrimento do interesse da sociedade a lógica de mercado se sobrepõe e dá o tom da lei.

Ao estabelecer os princípios que nortearão as normas de gestão democráticas do ensino público na educação básica, o art. 14 é de uma pobreza sem par. O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo, um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto Político-pedagógico da escola” pudesse dar-se sem a “participação dos profissionais da educação” (PARO 2001, p. 55).

Entretanto, ante o objetivo proclamado e o real existiu na escola, locus de construção do Projeto pedagógico, um distanciamento no que se refere à participação dos profissionais da educação, até mesmo pela verticalidade da proposta e de sua obrigatoriedade. Deslegitimando o processo democrático que é princípio da escola pública e também privada, apesar de no caso desta última, não estar devidamente contemplado em lei.

De acordo com Paro (2001), no momento da elaboração da Constituição Federal de 1988, os educadores e grupos da sociedade civil pressionaram os legisladores no sentido da garantia Constitucional da gestão democrática do

ensino; a preocupação era com a possibilidade real de se instaurarem fundamentalmente os preceitos democráticos, que buscassem desmanchar a estrutura hierarquizada e autoritária no interior das escolas, o que conseqüentemente acabaria por inibir formas de participação coletivas e pedagógicas, opostas às posições de gerência e domínio que ocorrem nas instituições educacionais.

Em vez disso, ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também a iniciativa de Estados e Municípios - cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares (PARO 2001, p. 55).

Especificamente no caso do Governo do Estado do Paraná na década de 1990, tanto nas propagandas quanto nas entrevistas refere-se com orgulho de ser um fiel cumpridor dos preceitos governamentais ou o pioneiro na implementação das políticas do governo federal: a escolha dos dirigentes escolares deu-se por concurso, ou seja, os classificados em uma avaliação escrita seriam posteriormente referendados pelo governo e pelo próprio Núcleo de Educação (este efetivamente como um braço do Estado) desarticulando todo o processo outrora construído de escolha por via democrática de eleição. Não pretendo aprofundar este tema por não constituir objeto do meu trabalho.

No documento enviado aos Núcleos de Educação pela Secretaria de Estado da Educação denominado proposta pedagógica e autonomia da escola, estão garantidas que, a partir da promulgação da lei e da elaboração da proposta pedagógica, as mudanças ocorrerão na educação, e aos docentes exigir-se-á que cuidem de seus alunos, para que saiam da escola e sejam atendidos por essa sociedade de forma igual.

A LDB dá às escolas: liberdade e responsabilidade de elaborar a proposta pedagógica, incluindo currículo e organização escolar, e aos docentes a incumbência de: zelar pela aprendizagem de seus alunos. Entendendo-se aprendizagem como a aquisição de

competências básicas e essenciais necessárias ao indivíduo para sua inserção na sociedade de forma justa e igualitária (SEED, Paraná, 2000).

Segundo Gandin (1999), uma lei ao prescrever as intenções em relação às questões de cunho pedagógico, termina entrando no que não lhe cabe, pensar como as escolas se organizariam pelo olhar pedagógico, a lei deve se ocupar em estabelecer a divisão de responsabilidades entre as esferas governamentais, em relação aos recursos. Quando a legislação envereda pelo campo pedagógico, destitui os profissionais da educação cuja tarefa é especificamente pensar a educação, não sendo uma tarefa para os tecnocratas do poder e, aos professores, fica delegada a possibilidade de zelar pela aprendizagem do seu aluno, o fazer em detrimento do pensar, meros tarefeiros.

A autonomia, segundo Paro (2001), deixou de ser uma proposta dos educadores progressistas, que trazem para o bojo da discussão a democratização da escola pública para se fazer presente também nos discursos conservadores e privatistas da educação, colocando ainda que, mesmo com esse caráter é importante que este conceito esteja referendado na LDB, a fim de que seja mantido na ordem do dia.

Em relação à autonomia Paro (2001), coloca a importância de estarmos atentos aos preceitos que representam questões envolvendo a autonomia, tão propalada, com os setores conservadores assumindo como seu esse discurso.

(...) não confundir descentralização de poder com desconcentração” de tarefas; e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização de poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. É necessário para que isso aconteça que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO 2001, p.59).

As políticas educacionais levadas a cabo em nosso país, apesar da aparência de autonomia, carregam a história de não autenticidade da educação democrática bem como de seus profissionais, persistindo um ponto comum entre elas, à busca de redução de investimentos em áreas como educação e saúde e a

realização de parcerias, colocando a responsabilidade última na figura do diretor em viabilizar as condições para gerir a escola, sendo transferida essa responsabilidade também para as famílias e para a sociedade como um todo.

Sob este prisma, o Projeto Político-Pedagógico foi instituído na escola. Saviani (1997) traduz esse conceito de estado mínimo apresentando nas ações do MEC (Ministério da Educação) um folheto publicitário (citado por Saviani: 1977) distribuído para a “Campanha Acorda Brasil, está na hora da escola”.

Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode patrocinar: a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores. O trabalho didático utiliza diversos materiais, entre outras coisas você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas (SAVIANI: 1997 p. 201).

Chega-se ao extremo de pedir ajuda para aulas de reforço e prestação de auxílio administrativo às escolas. O entendimento do autor é de que neste sentido a solução das questões educacionais em lugar de dever do Estado como está garantido na Constituição Federal de 1988, está afeta à boa vontade da população, sugerindo um regresso à época em que a educação, ao invés de responsabilidade pública, era considerada assunto da alçada da filantropia, e neste sentido a LDB está perfeitamente sintonizada com o neoliberalismo (SAVIANI, 1997, p. 201).

No Estado do Paraná, a década de noventa do século passado foi extremamente fecunda em relação às políticas educacionais: levava-se a cabo a efetivação das políticas de cunho neoliberais a começar pela enormidade de leis e normatizações lançadas para as escolas, os programas em sua grande maioria chegaram à escola verticalmente. Em relação ao projeto pedagógico a incumbência estabelecida para as escolas foi no sentido de que a realização deveria se dar em tempo hábil definido pela mantenedora, os aspectos técnicos em detrimento das questões pedagógicas, sendo sua utilização construída sob o viés de um instrumento de controle, fortalecendo o distanciamento entre a teoria e a prática.

Nesta lógica deu-se a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, iniciado no ano de 1998, sendo entregue ao Núcleo Regional de Educação para ciência no final do ano de 1999. No diálogo de um colega professor de uma escola municipal de Foz do Iguaçu após quase uma década de sua construção: “Não tivemos tempo para amadurecer nossas idéias, tínhamos que fazer e fizemos da melhor forma possível, só que o projeto está até hoje engavetado” (Prof. Escola Municipal, 2005).

O sentimento em relação à obrigatoriedade da construção do Projeto Político-Pedagógico acentuou, na relação entre os dirigentes, professores e comunidade escolar, angústia e ansiedade no entendimento do que deveríamos efetivamente estar fazendo, diante do contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A possibilidade de compreensão nos fez buscar em reuniões, discussões, seminários, a compreensão daquele discurso e o que efetivamente iria significar para a vida da escola. A pergunta crucial era de que forma esse projeto estaria colaborando para a busca de autonomia para a escola ou então, até que ponto estaria sendo construído para ser engavetado, esquecido?

Essa abordagem que privilegia a técnica em detrimento do pedagógico enfatiza a despolitização da educação bem como a própria desprofissionalização do educador, existindo hierarquicamente os pensadores e os executores. Neste sentido, o projeto pedagógico que deveria nascer do chão da escola acabou por constituir-se, em sua grande maioria, num documento burocrático.

Veiga (2004) define o plano de desenvolvimento da escola, o qual se concretiza por meio de uma crescente racionalização na organização da escola, com ênfase em aspectos como produtividade e competência, tendo o Banco Mundial como exemplo de um discurso economicista para ser operacionalizado pelos professores. As características comuns desse discurso enfatizam as leis de mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa, a racionalidade científica e a eficiência técnica.

O grande desafio da escolha na concepção de Veiga (2004) é a manutenção e a garantia de um padrão de qualidade, técnica e política para todos, compreendendo o aluno como sujeito concreto, real, histórico e ético do

processo educativo. Um projeto não se constrói na simples produção de um documento, mas na insistência pela consolidação de um processo contínuo de discussão, de ação-reflexão-ação, que é dialético e deve buscar romper com a dicotomia entre teoria e prática, no sentido de que todos têm contribuição para sua construção. A prática sendo vista como ponto de partida, e a teoria concretizando-se através da prática.

Pensar um projeto pedagógico é materializar a escola e sua função social respeitando seus autores e fazeres, para que esse documento se traduza em documento vivo, utilizado, manuseado, discutido, reelaborado e não letra morta para ser arquivado e revelado aos órgãos superiores ou mantenedores como se constituiu.

Pela maneira como foi instituído, a obrigatoriedade da construção do projeto tratou de destituir a possibilidade de que nós professores nos sentíssemos sujeitos do processo e não objetos de execução. A não prioridade nos programas de formação, a redução de investimentos para a escola pública e principalmente para o ensino superior, visto que o Banco Mundial não prioriza essa modalidade de educação, refletiu-se no distanciamento de muitos colegas professores quando da discussão do Projeto Político-Pedagógico.

A fim de compreender o momento histórico de construção desse documento da escola, se faz necessário rememorar a década de noventa, mais especificamente nos anos de 1995/2002 cuja época foi indiscutivelmente efervescente para as decisões de cunho neoliberal aproximando a educação da lógica do mercado. A escola é vista como responsável e culpada pelas mazelas sociais, e os professores conseqüentemente vêm-se neste movimento dialético da própria contradição, destituídos de sua profissionalização e socialmente exaltados.

Esse professor exaltado de acordo com Souza (2001) seria aquele que atendesse exatamente aos ditames da escola de excelência, ou bem como nos traz a própria lei, que se adequasse às parcerias, às condições do mercado, existindo um novo viés, o deslocamento das questões pedagógicas para as questões do mundo dos negócios; a competitividade, flexibilidade, racionalidade e eficiência, tomando como experiência, a fábrica sendo traduzida para o trabalho

da escola, professores que dessem conta das competências e habilidades, saber e saber fazer.

Sobre o ensino por competência:

[...] ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprias dos processos sociais e históricos de produção e apropriação de conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso de valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer! (KUENZER, 2001, p. 21).

A política difundida pelo Governo do Estado do Paraná, no Governo do Sr. Jaime Lerner na década de 1990, contou como importante parceiro e órgão financiador o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PQE – Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná, prevê o investimento total de 198 milhões 431 mil e 200 dólares – 96 milhões com parcela financiada pelo banco e 102 milhões 431 mil e 200 dólares como contrapartida do governo estadual. Essa informação, retirada do jornal enviado aos Núcleos Regionais de Educação em Janeiro de 1999, conta a atual situação do sistema estadual de ensino e pontua as políticas então referendadas pelos órgãos financiadores internacionais, dentre elas a Universidade do Professor; o programa de correção de Fluxo: projeto de adequação idade série para alunos do Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries); Vale Saber: bolsa auxílio de R\$ 100,00 mensais oferecida a professores que se dispusessem a continuar seus estudos por conta própria e trabalhar pela melhoria e inovação da qualidade de ensino em sala de aula (Governo do Estado; A Educação no Paraná: 1995-1998).

O PROEM (Programa Expansão e Inovação do Ensino Médio e Técnico do Paraná) co-financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), prevê a aplicação de 222 milhões de dólares em 05 anos, a partir de 1997, ano de

planejamento e negociação. Do total, 100 milhões são financiados pelo Banco e 122 milhões compõem a contrapartida do governo estadual. Políticas implementadas em reformas e ampliações; Centros Tecnológicos; Feira de Informática; Estudos Complementares de Férias; Educação de Jovens e Adultos; Educação especial; Aprendiz do Futuro; Salário do Professor. As escolas que aderissem ao PROEM ganhariam em troca do fechamento dos cursos profissionalizantes, laboratórios de informática e cursos denominados pós-médios. Tudo isso aportou na escola de maneira superficial, foi um período em que tínhamos cotidianamente novos encaminhamentos, pareceres e ordens a serem cumpridas.

Investimento maciço em acesso aos alunos da educação básica, entretanto o acesso não significou a garantia de uma educação de qualidade, democratizou-se o acesso, mas as garantias para uma educação como projeto emancipatório, solidário, não se efetivou. Até porque, parece não ser esse o objetivo proposto pelos órgãos financiadores da educação paranaense.

Segundo Fonseca (1997), desde os anos setenta o Banco Mundial vem crescendo em importância em relação às políticas de financiamento, principalmente na esfera social. Criado na década de 1940, juntamente com o FMI (Fundo Monetário Internacional) para a realização da reestruturação pós-guerra dos países europeus, ao FMI foi confiado o papel de órgão normativo e político, e ao Banco Mundial, a atuação mais como órgão técnico e financiador de projetos específicos.

A partir da década de 90 o Banco Mundial vem tornando-se muito importante em relação às políticas públicas brasileiras, sendo um estrategista para os países mais pobres do modelo neoliberal de desenvolvimento.

Essa guinada para as questões de cunho social exige do Banco Mundial um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou as nações “em desenvolvimento”. Neste sentido, o combate à situação de pobreza passou a ser o carro chefe da atuação do Banco a partir dos anos 70. Para tanto, requeria-se a incorporação de modelos gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações (FONSECA, 1997, p. 48).

Segundo Fonseca (1997), na década de 80 o Banco incorporou um modelo de financiamento, destinado a promover políticas de ajuste estrutural entre os países considerados mais pobres, encaminhando a orientação para a prioridade em relação ao ensino básico. As políticas, ainda em vigência, incluem a redução do papel do Estado, via diminuição de investimento do setor público e conseqüentemente maior participação do setor privado. Sugere, ainda, a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino.

A recomendação, segundo Fonseca (1997), é de que o governo invista prioritariamente no ensino primário, a fim de garantir a universalização do acesso à educação.

A segunda estratégia direciona a prioridade dos empréstimos para uma cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. No âmbito docente o que ainda conta é um certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres. Por essa razão os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização (FONSECA, 1997p. 56).

O Banco Mundial cresce em importância política junto ao setor educacional quando nos anos 90 na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, onde estiveram presentes em torno de 155 nações, sendo que a partir dessa conferência e outra realizada em Nova Déli no ano de 1993, configura-se a participação do Banco Mundial e as políticas passam a ser implantadas no país fazendo parte do Plano Decenal Brasileiro para Educação, oferecendo, segundo Fonseca (1997), uma educação para todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade.

As propostas caminharam exatamente nesta esteira de proposições de que por referência do Banco Mundial as forças seriam exaustivamente no sentido de que a prioridade fosse o Ensino Fundamental em detrimento de outros níveis de ensino, que paulatinamente deveriam ser transferidos para a esfera privada, principalmente o terceiro grau de ensino.

Corroborando Fonseca (1997): O que chama a atenção nesta proposta é a possibilidade de convivência de dois princípios antagônicos de educação para todos e seletividade, em relação à racionalização dos recursos para o ensino superior.

Parece oportuno trazer à tona a LDB quando explicita que a educação é papel da família, do Estado, invertendo o que está garantido na Carta Magna do país quando trata da Educação como sendo um dever do Estado, da Família e da Sociedade, neste sentido, referendando a proposta do Banco Mundial, em relação à transferência de responsabilidade.

Nesta ótica, a quantidade e a qualidade da educação para os diferentes países são definidas na justa medida do modelo global, isto é, na qual a participação da sociedade local não se faz presente. Assim delimitado, o setor educacional intensifica sua dependência, em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardião da autonomia das nações em desenvolvimento (FONSECA, 1997p. 62).

A vivência empírica do cotidiano de uma escola mostra que essas políticas pensadas para a educação sem a menor participação dos principais interessados produziram um efeito devastador, o desmonte verificado nestes quase dez anos de políticas de cunho neoliberal, traduziram-se como uma espécie de desmobilização no interior da escola. Em termos de processo de trabalho dos educadores, de acordo com Bruno:

(...) trata-se de eliminar o que nas empresas classifica-se como refugo e retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante. Neste caso o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente (BRUNO: 1997p. 41).

Em relação específica do vivido no Estado do Paraná nesta década (1990) foram efetivadas várias reformas educacionais seguindo a ótica do Banco Mundial. Em relação à formação de professores o governo do Paraná instaura uma proposta gerando inclusive prêmios internacionais ao Sr. Governador pela

coragem de investir tão pesadamente e com tamanha qualidade na formação continuada dos seus professores.

Para que a escola se tornasse mais racional e eficiente e conseqüentemente seus profissionais adquirissem a concepção de escolas de excelência, foram introduzidos cursos de capacitação, num primeiro momento com os diretores das escolas, programas de capacitação, estes, em sua grande maioria ocorridos em Faxinal do Céu (uma parceria do Governo Jaime Lerner com a Copel – Companhia Paranaense de Energia Elétrica) opção do governo do Estado do Paraná, para utilização desse espaço que fora construído para acolher os funcionários de uma hidroelétrica e que estava em desuso.

A nomenclatura dada pelo então governador do Estado do Paraná a esse espaço de formação foi de Universidade do Professor, espaço que difundiu seminários de gestão, atualização e motivação com início em 1995, cuja amplitude atingiu 85 mil educadores (Jornal: A Educação no Paraná 1995-1998).

A execução de seminários em Faxinal do Céu foi prevista no Projeto Qualidade no ensino público do Paraná (PQE) no componente Capacitação dos recursos humanos da educação. Segundo Zanardini (2004), o objetivo dos seminários era sensibilizar diretores das escolas estaduais e membros das APMs acerca do novo paradigma administrativo, a fim de alcançar a tão propalada escola de excelência, estabelecendo assim diferenças entre as escolas da rede, algumas escolas denominadas escolas de excelência e as demais que não implementassem as propostas como exemplo as parcerias, não galgavam o posto de escola destaque.

De acordo com Souza

[...] através de veículos próprios de comunicação como jornais e revistas, põe-se em execução uma estratégia de disseminação da “informação interessada”, através de exemplos considerados de sucesso, para criar um consenso favorável à aceitação espontânea de uma concepção de gestão, onde o êxito está relacionado à participação da comunidade assumindo financeiramente a escola. Incentiva-se a diferenciação entre escolas pela via da inovação pedagógica, contanto que a própria comunidade assuma o ônus financeiro de tais inovações. Tal concepção aumenta as diferenças sociais, já que a condição social de cada comunidade limita a sua capacidade de financiamento da atividade escolar de seus filhos (SOUZA, 2001, p.210).

Para alcançar o status de escola de excelência segundo Souza (2001) eram necessárias estratégias que contribuíssem para garantir a qualidade do saber; não ter medo de mudanças; fazer sempre que necessário, as avaliações (aluno avaliando professor, diretor, professor avaliando aluno etc.); trazer os pais para a escola; disponibilizar uma urna para receber críticas e/ou sugestões, ou como ouvíamos muito em Faxinal do Céu, quebrar os paradigmas.

Evidencia-se nessa concepção de gestão a perspectiva de superar a suposta ineficiência que vinha sendo demonstrada pela escola, a qual havia produzido altos índices de evasão e repetência. Esta insuficiência se manifestaria ainda, no modelo educacional de preparação do indivíduo para as modernas exigências que a sociedade em desenvolvimento traz consigo.

Exatamente nesta ótica ocorreu a iniciação ao projeto do governo do Estado na década de noventa, quando as escolas eram conclamadas a participarem dos seminários em Faxinal do Céu. Os primeiros a serem convocados foram os gestores das escolas, para grupos de seminário cuja discussão principal versava a respeito das técnicas e propostas de motivação, onde o diretor voltava à escola com a responsabilidade de administrar a falta de recursos com as devidas providências. O motivo de a escola não estar caminhando como as demais era por um simples problema de gerenciamento. Começa a tomar corpo a idéia de escola de excelência e o acirramento da competitividade entre as escolas se instaura.

Nesta década (1990) surgiram nas escolas inúmeras leis, pareceres e deliberações. Nunca se produziu tanto em termos de documentos norteadores das políticas educacionais, de implementação tanto em nível federal quanto estadual, possibilitando que a cartilha de propostas neoliberais fosse amplamente difundida e produzida no interior da escola e das práticas escolares.

As análises segundo Souza (2001), mostraram que os materiais utilizados eram oriundos das escolas ditas exitosas sob o ponto de vista da gestão escolar. Os exemplos não contextualizam a realidade da escola, mas a vontade da mesma em buscar as soluções na própria comunidade, a fim de que a escola se assuma principalmente no que se refere ao financiamento de suas ações.

Em conversa com um grupo de professores de uma escola Municipal da cidade de Foz do Iguaçu, a diretora referiu-se à escola de excelência como aquela em que a direção realizava as parcerias e mantinha nesse sentido uma escola bonita, organizada e que nas reuniões de diretores eram essas as escolas exaltadas. Às demais restava o silêncio e a vergonha de esperar somente do Poder Público ajuda financeira; a idéia disseminada era exatamente a de que um bom diretor seria aquele que junto aos empresários e à própria comunidade buscasse auxílio. O sentimento diante desta situação criada segundo a diretora, era de angústia e vergonha por não ser uma boa administradora.

Dentre tantas determinações a concepção do Projeto Político-Pedagógico foi um fator determinante para as escolas públicas, poder-se-ia dizer, um marco na história da própria escola. O momento de tessitura do Projeto no Estado do Paraná e, especificamente, no Colégio Estadual Barão do Rio Branco da cidade de Foz do Iguaçu, iniciou-se no ano de 1998, num clima onde existia um misto de surpresa, desafio e medo do desconhecido, com inúmeras reformas aportando no espaço da escola.

As escolas públicas foram incumbidas de elaborarem seus projetos político-pedagógicos, como um documento de referência, entretanto a construção se deu de forma diferenciada. Foram oportunizados às escolas os documentos e pareceres que fundamentavam essa construção e o Núcleo Regional de Educação instituiu, a convite, comissões para assessoria às escolas em relação ao Projeto Pedagógico, naquele momento denominado de Proposta Pedagógica. As equipes regionais foram diversas vezes para Faxinal do Céu (Universidade do Professor) a fim de ouvir experiências de elaboração de propostas, e, retornando às escolas, buscavam a retomada das discussões.

Entretanto, no retorno às escolas, os membros da própria equipe não tinham a clareza e nem a leitura necessária para a discussão e aprofundamento teórico sobre tão importante ação político-pedagógica escolar, como iniciar ou continuar os estudos, bem como concluir a proposta. Houve vários encaminhamentos, porém o tempo não colaborou para que as discussões pudessem evoluir, tomando corpo e, em algumas escolas, as discussões em torno da concepção de uma proposta existiam, apesar das dificuldades, envolvendo o tempo escolar. Em outras, a proposta pedagógica da escola,

centralizava-se na figura da direção e coordenação da escola, cabendo aos demais o acesso à informação e à consulta. Um mal-estar instalara-se em relação às dificuldades de discussão e aprofundamento em torno de um projeto que acabou não caracterizando sua própria face.

Embora a ninguém ocorra educar para a incompetência, e se considere que o conceito de competência não seja novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento que tem sofrido particularmente o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho. Essas demandas a partir da substituição progressiva dos processos rígidos de base eletromecânica, pelos de base flexível, de base microeletrônica, têm deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Ou, para usar a expressão corrente, trata-se agora não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos (KUENZER, 2001 p.16).

Nos documentos norteadores das propostas pedagógicas elaborados por técnicos da SEED (2000) em relação às competências, a justificativa baseia-se, face às mudanças da sociedade frente a um novo milênio que se anuncia, na necessidade de que as escolas mudem e conseqüentemente seus educadores quebrem os paradigmas da escola tradicional ou enciclopedista como nos coloca o documento. Faz uma crítica à forma como ensinamos, colocando da importância extremada que damos enquanto docentes nas escolas públicas, à memorização, e o acúmulo de informação pela informação. Sugere que ao sair da escola, o estudante já está com o conteúdo ultrapassado e que a escola não prevê um conhecimento em sintonia com as questões envolvendo a tecnologia.

Neste sentido, aponta caminhos: desenvolver competências para que o aluno possa continuar aprendendo ao longo da vida; competências e habilidades para ser um indivíduo com personalidade própria e ao mesmo tempo coletivo, solidário, tolerante e que seja flexível frente às mudanças. E a proposta pedagógica é tudo isso: a escola em busca do saber, transformando-se em matéria prima e adequando-se às condições reais de seus alunos. Transformando o conhecimento em competências e formando o cidadão para o próximo milênio. (SEED: 2000)

O modelo de competências, segundo GARCIA (1999), foi largamente difundido nos Estados Unidos como um treinamento que formava além de professores, dentistas, médicos, enfermeiros. Segundo o autor a utilização desse modelo durante muito tempo, justificava-se por ser no campo da formação de professores extremamente versátil, tendo suas raízes na psicologia condutista, cujo objetivo é a formação do indivíduo treinado, o aluno segue um programa individualizado de tal modo que ele possa realizar o programa de acordo com seu próprio ritmo. Os materiais utilizados são os módulos instrucionais. E aos professores fica relegada a possibilidade de aprender a fazer.

Dentro da orientação tecnológica a que tem sido desenvolvida a partir dos estudos sobre formação de professores em relação à competência para a tomada de decisões. O importante não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual competência mais adequada para cada situação. O objetivo é fomentar nos professores – sobretudo em formação – estratégias de resolução de problemas e de tomada de decisões (GARCIA, 1999, p. 36).

O encaminhamento dado pela Secretaria de Educação foi de que, pela escola e só através dela as transformações aconteceriam, e os professores foram responsabilizados pela inserção dos alunos na sociedade com pleno domínio das tais competências e habilidades que no teor dos documentos precisaria ser devidamente contemplado, através da escola as mazelas sociais poderiam ser dizimadas. Os PCNs, neste sentido procuraram viabilizar a educação brasileira norteada por competências devidamente elencadas em seu teor.

A sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitam como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social (GENTILI, 1996, p.22).

As propostas de qualidade da educação segundo Shigunov e Maciel (2004 p,47) são uma tentativa de conscientizar a comunidade de que forma ela deve

assumir as responsabilidades pela educação. É uma tentativa de eximir a responsabilidade e a obrigação do Estado para com a educação, deixando-a por conta da comunidade. A idéia é transferir os poderes de decisão da escola para a comunidade, que irá decidir os assuntos a respeito da educação. Depois, como foi a comunidade que decidiu sobre tudo, a única responsável quando a educação não vai bem é a própria comunidade. O Estado repassa a responsabilidade pela educação, porém não oferece as condições mínimas de funcionamento.

A partir desse nível, o Estado descompromete-se com a universalização, prevista na Constituição brasileira para ser atingida progressivamente, e passa a trabalhar com o conceito de equidade, conceito amplamente difundido na Conferência de Educação para todos na Tailândia, no sentido de dar a cada um, segundo sua diferença, para que assim permaneça. Assim concebida, a equidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano.

Segundo Saviani (1997) apesar de sentimentos discordantes em relação às políticas educacionais, os educadores não têm tido condições coletivas de uma resistência ativa e acabam por desenvolver uma resistência passiva.

Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. O governo diante de eventuais resistências contemporiza, altera a tática e através de nova investida, acaba efetivando a sua proposta (SAVIANI,1997, p.235).

De acordo com Giroux (1997), a partir da reflexão dialética existe a possibilidade de compreensão da noção de totalidade, pensar uma escola democrática, objetivando uma sociedade também democrática, ainda que dentro dos limites do modo de produção capitalista. Essa é a possibilidade real, uma organização coletiva, democratização das relações no interior da escola, construindo condições de enfrentamento às políticas que não corroboram com a concepção de homem e sociedade ao qual a escola tem como princípio.

A abertura de perspectivas para a efetivação da possibilidade de resistência ativa depende de nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa

será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1997, p. 238).

Pensar alternativas é colocar em movimento as concepções e práticas que orientam o pensamento no campo da educação, da escola, da formação de professores, garantindo uma participação crítica, buscando no coletivo construir um projeto cuja educação emanada esteja voltada à formação humana. Acredito que, mesmo diante de tantas dificuldades, as possibilidades de enfrentamento em relação às questões educacionais e da própria formação de professores é nossa alternativa possível o desvelamento das questões que estão postas para a educação, onde o espaço político é a nossa escola.

De acordo com Kuenzer (1988), as pesquisas que têm sido realizadas sobre as novas demandas de educação a partir das mudanças no mundo do trabalho apontam que o principal impacto se dá na relação entre o homem e o conhecimento. O princípio educativo que determinou o Projeto Pedagógico *taylorista fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras que sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação, a partir do que se distribuía diferentemente o conhecimento.

Essa pedagogia foi dando origem a Projetos Pedagógicos ora centrados nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca propiciar relações entre o aluno e o conhecimento que integrassem efetivamente conteúdo e método, constituindo-se em mediações significativas que pudessem se constituir em aprendizagem.

*Taylorismo-fordismo: sistema parcelarizado de produção, tornando a execução do trabalho mais mecânica e mais fragmentada. Esse sistema que visa aumentar a produtividade e economizar tempo, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no setor produtivo, foi implantado com sucesso extrapolando o domínio da fábrica, atingindo outros tipos de empresa, os esportes, a medicina, e a escola. (ARANHA, 1997 p.24)

As concepções discutidas em tais projetos foram sempre no sentido de que as escolas se constituíssem em locais de disciplinamento, de obediência, cujas decisões são tomadas verticalmente sem a participação dos componentes da Instituição. Os professores neste sentido se vêem alijados das discussões mais amplas sendo formados para obediência e reprodução.

Contudo de acordo com Kuenzer (2001), se a partir da nova concepção, a ser discutida e elaborada coletivamente, não houver intervenção intensiva do Estado, da Escola e dos Profissionais da Educação nas esferas de financiamento, da qualificação de recursos humanos e na construção do novo projeto político-pedagógico, bem como as demais condições para sua concretização, dificilmente será superada a proposta anacrônica da Educação no Brasil, e esse posicionamento exige conhecimento das concepções que nortearão esse projeto.

As discussões trazidas para compor o Projeto Político-Pedagógico são mais amplas do que somente a elaboração de um documento que como preconiza a SEED/PR, trate de como os professores organizarão seu trabalho didático. Pelo contrário, a escritura desse documento é importante e precisa contemplar toda a materialidade do trabalho pedagógico.

Fundamentalmente precisa trazer para o centro das discussões: que escola é esta e para que sociedade a estamos forjando. Os profissionais da educação precisam estar engajados, participando de forma ativa na sua elaboração, e isso não é prática individual. A possibilidade de construção de um documento que referende a visão de uma educação para a emancipação humana contrariamente à concepção neoliberal que inclui, excluindo.

2 O COTIDIANO DO BARÃO: COMPARTILHANDO O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Durante os anos que trabalhei na Educação Básica da rede estadual, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, enfrentei contínuas situações de desconforto diante de regras definidas fora da escola, com a finalidade de alterar sua própria dinâmica, sem que o conjunto de professores tivesse a oportunidade de discutilas primeiramente. Mesmo sabendo das possíveis resistências por parte dos docentes, constantemente introduz-se novos projetos e novos programas na estrutura do sistema educacional, prescindindo-se da necessária inserção dos professores nas discussões preliminares.

Estarei tratando das situações envolvendo o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em relação à história que norteou a construção do seu Projeto Político-Pedagógico, propondo-me analisar o movimento de tessitura do projeto, bem como, realizar análise partindo de entrevistas com colegas que naquele período estiveram também participando dessa construção, e continuam atuando na escola, podendo assim realizar uma avaliação desse movimento de elaboração do Projeto Pedagógico.

Quando trabalhava no Colégio Estadual Barão do Rio Branco encontrei eco para minhas inquietações por meio das preocupações que já eram pertinentes aos professores e alunos que lá estavam e passaram a ser discutidas por uma equipe formada pela direção, técnicos e corpo docente. Já era prática da escola não aceitar prontamente as decisões impostas pelos órgãos centrais, mas discutilas, com o colegiado para a tomada de decisões.

Na década de noventa do século passado estive efetivamente vinculada a esta escola pública de Foz do Iguaçu, escola de formação de professores, como pedagoga devidamente concursada, fazendo parte do quadro de docentes da escola a partir de julho de 1994, onde minha função era atuar na equipe pedagógica.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Escola de Magistério Modalidade Normal é uma Instituição representativa perante a comunidade de Foz do Iguaçu. Essa escola teve na última década, alguns momentos que determinariam a sua própria extinção, uma vez que o governo do Estado do Paraná em outubro de

1996, ordena o fechamento das matrículas de todos os cursos profissionalizantes, inclusive do Magistério, e a Secretaria de Estado da Educação impõe o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, que previa a estruturação do Ensino Profissionalizante como Pós-Médio (PROEM). E, em 1997, por meio do decreto 2.208 do governo Federal instituí a obrigatoriedade do fechamento dos cursos, regulamentando o Segundo grau e o Ensino Profissionalizante nos moldes do PROEM.

O Decreto Federal nº. 2208/97, de 17 de abril de 1997, ao regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, estabelece, entre outros aspectos, que a Educação Profissional compreenderá três níveis de ensino. O nível básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o nível técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e o nível tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica.

De acordo com Ferreti (2000), em relação à realidade dos Cursos Técnicos:

[...] as vagas seriam oferecidas de acordo com a demanda do mercado de trabalho, o que, ao contrário do que reza o discurso oficial, revestiria esses cursos de caráter duplamente elitista; primeiro, porque é muito reduzido o número de jovens que concluem o Ensino Médio, e, dentre estes, a maioria destina-se ao Ensino Superior; segundo, porque as ofertas de emprego ou de ocupações no setor formal tendem a diminuir cada vez mais, particularmente no setor industrial, dadas as características estruturais dessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas. A proposta do PROEM obedecia à seguinte racionalidade: para os que passassem pelo crivo da seletividade, um Ensino Médio acadêmico, vinculado ao trabalho de forma ampla, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e tendo em vista a continuidade dos estudos. Para os que não o conseguissem, o ensino profissional, integrando as diferentes formas de educação para o trabalho, por meio do qual o jovem receberia alguma formação para inserir-se no mercado, diminuindo assim a pressão sobre o ensino público oferecido pelas universidades, com o que se cumpriria a função de represar a demanda. Nesse sentido o PROEM, com sua inflexibilidade, apenas legitimou a inclusão dos incluídos, ao mesmo tempo que buscou atender as demandas do mercado, contribuindo para a extinção das possibilidades múltiplas anteriormente existentes. Revelou-se, assim, uma opção perversa para os trabalhadores com menores oportunidades de acesso ao Ensino Médio (FERRETI, 2000).

É preciso lembrar, de acordo com Ferreti (2000), que a formação profissional depende de uma educação básica de qualidade que deve estar integrada a ela e não pensada separadamente, contribuindo assim para a elitização da educação. Para os mais favorecidos do ponto de vista material, uma educação geral, e para os demais a continuidade de estudos em cursos de curta duração para a inserção no mercado de trabalho, distanciando a possibilidade de ingresso ao nível superior.

No caso do Paraná, o Curso de Magistério foi garantido por uma legislação específica (Deliberação 02/90) do Conselho Estadual de Educação onde algumas instituições apoiaram-se para contraporem-se ao fechamento dessa modalidade de ensino. Houve um posicionamento firme por parte dessa comunidade educacional em relação às políticas impostas pelo Governo do Estado ao fechamento desse curso, continuando a ofertá-lo, mesmo com todas as dificuldades e pressões vividas. Esse fato marcou a escola de maneira positiva. Sendo que o perfil dessa escola foi se constituindo como uma escola questionadora, que busca estar inserida nas discussões que esteja envolvida, não como mera reprodutora e, sim, como participante engajada.

A reforma educacional do Estado do Paraná na década de 1990 mais especificamente entre os anos 1995/2002 está plenamente coadunada com as reformas educacionais do país como um todo, estando em perfeita sintonia e adaptabilidade à nova realidade mundial e tendo início com a deliberação que determina o fechamento dos cursos profissionalizantes em todo o Paraná instituindo o PROEM.

Em seu bojo trazia a determinação para a extinção dos Cursos Profissionalizantes, e a possibilidade de ampliação dos estudos por meio de uma nova modalidade de educação chamada pós-médio, que seria estabelecida após a conclusão do Ensino Médio de três anos, com isso a partir do interesse da comunidade as escolas poderiam estar ofertando determinados cursos de dois anos, e os demais que faziam parte da vida da escola seriam encerrados.

A maioria dos cursos de Magistério fechou as portas e no Estado do Paraná somente quatorze cidades* permaneceram atendendo a população no sentido de oferta deste nível de ensino, dentre as escolas que resistiram o Colégio Estadual Barão do Rio Branco foi uma delas.

A decisão por estar contando a história específica desta Instituição de Ensino Pública tem a ver com a opção democrática e corajosa da escola de estar sempre buscando nas discussões de cunho coletivo explicitar os caminhos pelos quais trilhar, em relação às políticas emanadas do Governo do Estado gestão 1995/2002.

Uma Instituição que ganhou respeito e legitimidade social por assumir e enfrentar as determinações que em sua grande maioria chegavam à escola de maneira verticalizada. Muitas foram as brigas, os enfrentamentos, colegas que fizeram greve de fome em defesa da causa da educação e outros tantos que ficaram na escola defendendo a autonomia e a gestão democrática da escola e principalmente a continuidade do curso de formação de professores.

O curso de magistério atendia naquela época em torno de 1.500 alunos, sendo uma referência em relação ao trabalho educativo que defendia como princípio democrático. Tínhamos projetos de alfabetização de adultos e estrangeiros, e demais envolvimento com a comunidade. Sempre se buscou realizar um chamamento à sociedade, que prontamente atendia a reivindicação da escola.

Neste movimento fomos nos constituindo como uma instituição representativa perante a comunidade, discutindo, propondo, ousando discordar do que vinha pronto para a escola. Vivíamos a difícil situação entre a aceitação passiva das determinações governamentais e a transgressão ou o enfrentamento de tais políticas em relação ao fechamento do curso de Magistério.

O Colégio Barão, como é chamado, por ser uma escola formadora de professores sempre pautou sua atuação em práticas democráticas e principalmente humanizadoras.

*As cidades que resistiram ao Proem no Estado do Paraná e mantiveram os cursos foram: E. Dep. Arnaldo Busato, Pinhais; C.E. José Sarmiento, Iretama; C.E. Princesa Isabel, Três Barras do Paraná; C.E. Cristo Rei, Cornélio Procópio; C.E. Paulo Leminski, Curitiba; C.E. Barão do Rio Branco, Foz do Iguaçu; C.E. Geremia Lunardelli, Lunardelli; C.E. Monteiro Lobato, Floresta; Inst. Estadual de Educação, Maringá; Inst. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Paranaguá; C.E. Anchieta, Cruzeiro do Oeste; C.E. Vicente Tomazini, Francisco Alves; C.E. Barbosa Ferraz, Ivaiporã; C.E. Cristóvão Colombo, Jardim Alegre (SEED, 2005).

Essa sempre foi a decisão dos membros da escola, receber os educandos com respeito, realizar um trabalho pedagógico articulado com a comunidade, com o Sindicato, com a Associação de Bairros e demais instâncias democráticas sociais. E isso, exigia uma postura crítica diante dos desmandos do Estado. O Núcleo Regional de Educação (fisicamente) fica ao lado da escola, entretanto, isso não significava mudanças de rumo, mesmo que isso ferisse a determinação do próprio NRE, enquanto preposto do Estado.

Foram momentos importantes em que as tomadas de decisões passaram pelas assembléias e a comunidade se fez presente nas discussões. Fomos pressionados para aderir ao PROEM, e proibidos de realizar matrículas para o Curso de Magistério, mas, continuamos matriculando a comunidade. Nossa saída foi conclamar a comunidade e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Foz do Iguaçu para participarem das discussões e juntos decidirmos o que fazer. Momentos de participação coletiva em torno de uma causa, da educação ou do direito de escolha da comunidade.

Lembro-me do momento da votação para continuidade ou cessação do Curso, quando todos os presentes foram favoráveis à continuidade do Curso. Com isso perante a comunidade a escola constituía sua legitimidade. A escola neste sentido havia legitimamente construído um caminho a ser percorrido, o respeito a sua construção coletiva, e a não aceitação de decisões de cima para baixo sem reflexão entre os pares, chamando a comunidade para a discussão.

Existia a preocupação com a participação dos pais, sendo que as reuniões eram momentos de integração, a maioria dos pais comparecia, construía-se uma representatividade devida, principalmente a sua gestão democrática. A caminhada favorecia o diálogo o que não era sem conflitos, contradições, o que é inerente a um espaço diversificado e plural como o espaço educativo.

Um breve retrospecto para que os leitores deste trabalho possam compreender a difícil aceitação em relação à forma como o Projeto Político-Pedagógico chegou à escola, como sua obrigatoriedade acabou por desconfigurá-lo enquanto instrumento de luta. A escola já tinha um grupo constituído, questionador, a construção deste documento não foi sem conflitos como as demais lutas.

Ao final do ano de 1998 nos chegava por meio de documentos da SEED informações sobre a obrigatoriedade de todas as escolas estarem elaborando suas propostas pedagógicas, o que estava devidamente garantido na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 nos artigos 12, 13 e 14.

Um grupo de professores foi convidado para compor a comissão regional de elaboração do Projeto Pedagógico. Fui chamada então a participar da comissão, que teria a responsabilidade em multiplicar os conhecimentos adquiridos então na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu*.

Lembro-me de ter ido à Universidade do Professor por três vezes, no ano de 1999 num período de dois meses, os seminários apresentados às comissões do projeto pedagógico tinham duração de uma semana, com atividades nos períodos matutino e vespertino e conferências à noite, um trabalho intenso de ouvinte. Quando voltei da Universidade do Professor, popularmente conhecida como Faxinal do Céu, iniciamos as discussões utilizando textos da professora Ilma Passos Veiga (1997) que apontava diversos caminhos e possibilidades de embasamento das dúvidas e desejos.

Tomamos contato com textos do livro Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível, que se tornou referência para estudos dessa natureza, apesar de não termos tido contato com a obra integral, e, sim, com fragmentos, sendo praticamente nosso arcabouço teórico e que nos possibilitou os estudos na escola, naquele momento.

Quando estava na Universidade do Professor, havia poucos colegas da região, o que aumentava a nossa responsabilidade em voltar e dar conta da tarefa, inúmeras anotações sobre o que fazer, o como fazer, entretanto, as questões que nos vinham à memória o porquê fazer, de forma alguma obtinham as respostas. Tudo muito controlado, horários cronometrados entre uma palestra e outra, os professores eram muito bem vigiados, não sendo permitidos estarem fora dos seminários.

* Faxinal do Céu: Um grande centro mantido pelo governo do Paraná, denominado Universidade do Professor, a partir de 1995, na localidade de Faxinal do Céu (cerca de 400 km a sudoeste de Curitiba), destinado a promover um programa de "imersão total" para os professores do ensino público. A cada semana a Universidade do Professor, plantada numa área de 56 mil m², hospedava 960 professores. Um projeto financiado com recursos do Programa de Qualidade da Educação (PQE), provenientes do Banco Mundial e do Tesouro do Estado (Silva, 2001, p.12).

Fui a Faxinal para receber informações sobre a construção do projeto pedagógico, imaginando que este espaço serviria realmente de centro de formação continuada, mas, as informações veiculadas em sua grande maioria eram propostas mais voltadas à motivação do que efetivamente de trabalho pedagógico. Voltávamos para a escola com a idéia de que poderíamos mudar o rumo da história, e que à escola cabia essa mudança, *per si*.

O que seria esse Projeto Pedagógico, um projeto coletivo? Importante? Organizador da escola ou um instrumento coercitivo e normatizador dessa Instituição? Voltar a fazer uma leitura, ou seria, uma releitura a fim de compreendermos as condições que têm produzido significados e sentidos da profissão docente entre nós, alunos e professores.

Que saberes, laços afetivos, contradições, lutas, sentimentos de insuficiência dão-se nessas relações, como tudo isto afeta o meu exercício da profissão? Essas discussões de forma alguma apareciam nos seminários da Universidade do Professor, o que com certeza aumentava nossa situação de desconforto diante do não saber e das cobranças de todas as partes.

Esses momentos foram de insegurança, e a responsabilidade por estar discutindo no coletivo, buscando seguir as orientações e fortalecer o debate, sem espaço constituído para isso. Não havia momentos para estudos, acontecendo sempre em contra turnos e aos sábados. O que denota que tal trabalho não era institucionalizado, não conseguimos organizar um cronograma de trabalho previsto no calendário escolar.

Perguntas incomodavam-nos todo o tempo, para que construir esse documento, e num prazo tão curto? Como fazê-lo? Angústias que norteavam o nosso cotidiano na escola. Como chamar os pais à escola, para discutir algo de que nós mesmos não tínhamos pleno conhecimento? Como envolver todos os colegas professores? Como explicar aos colegas o que eram os termos, competência e habilidade?

Termos ressignificados que ilustravam a maioria dos documentos e deveriam fazer parte do nosso novo discurso, mesmo porque quando o documento da escola era encaminhado ao Núcleo Regional de Educação (NRE) era devolvido à escola para que os termos acima citados fossem referendados no projeto. O Núcleo como sendo um braço do Estado estava cumprindo com sua

determinação, vigiar e fazer cumprir a proposta de acordo com os interesses do próprio Estado para com a educação pública.

Quando houve a obrigatoriedade da construção do Projeto Político-Pedagógico, a realidade vigente, especificamente do Colégio Barão era de desmonte da escola pública. Sofremos represália por termos decidido continuar com o Curso de Magistério, surgiram inúmeras dificuldades para a manutenção da escola, e também os baixos salários, condições precárias de trabalho, salas numerosas, sem contar o calor de Foz do Iguaçu sempre escaldante, a escola construída há trinta anos atrás em 1975, não possuindo projeto arquitetônico condizente com o clima da região.

Continuemos a lembrar do Barão. Tínhamos em mãos um material fragmentado, compilações de textos “ofertados em Faxinal do Céu”, foi assim que os textos da professora Ilma Passos Veiga nos chegaram às mãos, trabalhamos aos sábados com esses textos, que nos encaminhou para a construção do projeto, era a única leitura, dentre as demais ofertadas pelo NRE de Foz do Iguaçu, pela qual discutimos questões como que alunos gostaríamos de formar, para que sociedade e escola, os fundamentos foram trazidos por esses textos, mesmo que fragmentados.

Organizamos as leituras por grupos, a maioria dos professores e alguns funcionários participaram das discussões e, após as leituras, os grupos de trabalho apresentavam suas considerações, num grande painel. Eu e as colegas da equipe pedagógica organizávamos as apresentações em cartazes, para serem expostos e posteriormente serem utilizados como referências para nossa Proposta Pedagógica, pois não fomos autorizados pelo NRE, a serviço do Estado, a utilizar a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico. Tivemos muita dificuldade em escapar dos ditames “dos braços do Estado”.

Os questionamentos que não se calavam: o que seriam as tais competências e habilidades exigidas no projeto, ou seria proposta? Como contemplar a natureza do trabalho educativo sem tempo para os estudos e encontros na escola? As questões envolvendo críticas às políticas vigentes passaram longe dos muros da escola, e o tempo, tivemos prazo restrito para entregar a proposta, a cobrança era constante.

Reunimo-nos aos sábados em horários contrários ao do nosso trabalho, enviamos questionários aos pais e aos alunos, questionando-os a respeito de que escola queriam, almejavam ou sonhavam para si e para seus filhos. Mesmo que já tivéssemos uma caminhada crítica, a forma como a comunidade se fez presente no projeto foi precária, sendo “ouvida” através de questionários que em sua grande maioria não foram devolvidos à escola.

Estava colocada a grande dificuldade de vislumbrarmos o projeto, as orientações emanadas dos órgãos centrais, passando por Faxinal do Céu, garantiram a continuidade das estratégias do governo, incumbindo-nos de montarmos um projeto sem compreendê-lo, os governos, de acordo com SILVA (2001) assumem um discurso de que a educação é a estratégia do Estado, o discurso então da época (1995) era da escola de excelência, a busca da neutralidade, por isso a forte marca da Universidade do Professor em relação à auto-estima dos professores.

Da maneira como nos foi imposta esta responsabilidade, o projeto tornou-se um documento burocrático, com a finalidade de ser arquivado e mostrado aos órgãos superiores ou ainda, aos estagiários dos cursos de Educação da universidade e faculdades da cidade e da região,

A forma e o conteúdo como nos foram apresentados traduziram o descaso para com a caminhada da escola, tantas lutas históricas, e de repente nos vimos assolados por novas e inúmeras determinações, tarefas, pelo fazer em detrimento do pensar. Parece que fomos no decorrer desta última década do século XX perdendo a identidade, nos desprofissionalizando. Os colegas por vezes não queriam mais discutir possibilidades de enfrentamento, participação nos sindicatos, desmoralizados pelas políticas de desmonte da escola pública, reformas, do Estado mínimo e neoliberalismo.

A compreensão da nossa realidade, qual a concepção de sociedade, homem e de escola norteariam nosso projeto pedagógico, culminando com a efetivação das propostas, como colocar efetivamente em prática as decisões tomadas no projeto, como materializá-las, como transformar o conhecimento explicitado no projeto em ato pedagógico, posturas, definições.

Essa Instituição Educativa necessitava com urgência repensar seu fazer educativo, estava imersa contraditoriamente em uma porção de novos desafios,

dar respostas à sociedade sobre quase todos os campos. Pressões advindas do seu interior e exterior, nunca a mídia “valorizou” tanto a escola, como resposta as mazelas sociais. Para nós, educadores, restava o compromisso em gestar um projeto que desse conta de cumprir as determinações a priori, não tendo caráter democrático de discussão coletiva e de reais mudanças no âmbito escolar.

As estratégias políticas nortearam e orientaram sobre o projeto, na época proposta pedagógica, deslocando o objeto de estudo que deveria ter sido comprometido com a mudança que queríamos para a ótica do tecnicismo, como nos coloca Saviani (2003) desloca-se o olhar do que seja nuclear para secundarizar a discussão acerca da educação na construção do projeto. Como educadores e vivendo o cotidiano da escola, o projeto foi deslegitimado perante o coletivo da escola. Apesar de haver discussões sobre aspectos pedagógicos da escola, existe um abismo entre o proposto no projeto e a realidade vivenciada pela escola, não caracterizando a escola em sua totalidade.

Um projeto do ponto de vista emancipador como propõe Veiga (2004) deve buscar a definição de que a escola possa exercer suas incumbências definidas pela legislação devendo ser estatal quanto ao funcionamento, democrática quanto à sua gestão e pública em relação à destinação de seus recursos.

O grande desafio está na garantia de uma educação de qualidade, não a qualidade preconizada pela gestão da qualidade total (GQT), mas para todos, entendendo-nos e o nosso educando como sujeitos histórico-sociais, concretos, partícipes no processo educativo.

Não há possibilidade de construção de um projeto de cunho emancipatório cuja educação intencionalizada não traduza coragem de resistência às propostas neoliberais em educação, discutindo criticamente com todos os que compõem a comunidade educativa, que escola queremos e para que sociedade. Se concordarmos com o que está posto é uma definição que também é política, entretanto, se o estatuto do projeto for baseado no princípio da emancipação humana, então a educação do homem passa a assumir uma condição fundante.

O Projeto Político-Pedagógico precisa ser a identidade da escola, construído coletivamente, revelando e desvelando contradições, respeitando a história e o projeto existencial de seus profissionais. Um exercício democrático de representação da caminhada da escola, explicitando seus fundamentos,

legitimando-se através de um projeto educativo que referende as vozes da comunidade.

Interessante saber que em algumas escolas a equipe pedagógica foi incumbida de escrever o projeto pela direção da escola, sem nenhuma consulta aos professores, educandos ou à comunidade educativa.

Num sentido contrário, o que construímos revelou-se alheio aos nossos anseios, escrevemos, discutimos diante das possibilidades que se tem quando nos impõem a obrigatoriedade de criação, mas não existe espaço construído, legítimo para a criatividade da criação. Os medos foram muitos, parecia que não conseguíamos dar conta de escrever a nossa face, acabamos cooptados a registrar algo inócuo, que objetivamente não se traduz e não encontra condições efetivas de materialização.

A seguir utilizarei o quadro que define as concepções de projeto de escola numa concepção estratégico empresarial (GQT) e numa perspectiva de educação emancipatória. Conforme (VEIGA, 2004, p.74).

Quadro 1 – Concepções de projeto de escola

ITENS DE ANÁLISE	ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
ESCOLA	Bancária, cartorial e padronizada por ser: macro escola, submissa aos valores de mercado; voltada para formar “clientes e consumidores”; Privatista; Excludente.	Emancipadora e cidadã por ser: estatal quanto ao funcionamento; democrática quanto à gestão; pública quanto à destinação inclusiva.
DESAFIO	Garantir qualidade formal, a fim de aumentar o desempenho da escola, por meio do planejamento eficaz.	Garantir qualidade técnica e política para todos.
PRESSUPOSTOS	Pensamento separado da ação; Estratégia separada do operacional; Os pensadores separados dos concretizadores; Os estrategistas separados	Unicidade da teoria e da prática; Ação consciente e organizada; Participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo;

	das estratégias.	Articulação da escola, da família e da comunidade.
GESTÃO	<p>Processo autoritário de tomada de decisões;</p> <p>Construída numa obrigação política vertical professores-direção-estado;</p> <p>Baseada na separação, no tempo e na posição funcional dos professores;</p> <p>Autonomia decretada, palavra de ordem vazia de significado.</p>	<p>Processo democrático para constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino;</p> <p>Construída por meio de uma “colaboração voluntária cidadão – cidadão fundador de uma verdadeira federação de esforços participativos” (Gomes 1996, p.102);</p> <p>Construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, família, professores, funcionários e demais forças sociais;</p> <p>Autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas.</p>
CURRÍCULO/CONHECIMENTO	<p>Currículo homogêneo é uma estratégia para padronização que consolida a exclusão;</p> <p>Conhecimento como produto pronto e acabado, podendo ser transmitido e arquivado por meio da repetição e da memorização.</p>	<p>Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico.</p> <p>Conhecimento como um processo de construção permanente, interdisciplinar e contextualizado, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos aplicados por grupos estratégicos articulados em diferentes níveis da esfera administrativa.</p>	<p>Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão, como princípio e compromisso social.</p>

Analisando o quadro proposto por Veiga (2004), busco refletir sobre o momento de construção daquele projeto da escola, relembro que o que queríamos ver refletido no projeto era uma educação para a emancipação humana, pois todas as nossas discussões versavam um único objetivo, promover uma escola para os filhos da classe trabalhadora, pensando a avaliação como prática humanizadora, e, no entanto, o que acabou sendo referendado na

proposta alicerçou-se numa educação sob a visão estratégica empresarial, deslocando o cerne do trabalho educativo.

Tínhamos uma caminhada em relação às decisões administrativas, pedagógicas e políticas na escola, entretanto, o nosso projeto conseguiu constituir-se em um documento estéril, nas palavras de Gentili (1998), um consenso arbitrado*, pois inúmeras vezes nossa proposta foi devolvida. Tínhamos autorização e “apoio”, entretanto fomos vigiados para garantir que a escrita do projeto referendasse a estratégia política do então governo do Estado, a intenção já estava dada, nós somente referendaríamos um projeto já pensado.

Considero a construção da proposta do Colégio ineficaz, apesar de ter sido discutida coletivamente, houve uma grande dificuldade em olhar para dentro da proposta e vermo-nos refletido nela, parece que escrevemos para que alguém lesse e não para nós mesmos. Cumriu-se uma formalidade.

Esse é o ponto modal da minha pesquisa, a compreensão hoje passada quase uma década do momento inicial de elaboração da proposta, daquele movimento contraditório e que alavancou a busca por uma formação continuada diferente do que estava previsto pela Universidade do Professor, em Faxinal do Céu.

Retomando a leitura do projeto, após quase uma década de sua construção noto contraditoriamente a proposta lógico-empresarial e indícios da concepção emancipatória. O trabalho realizado buscava esta concepção humanizadora, sendo que na materialidade do trabalho pedagógico, no tratamento dado às questões em defesa da educação e da escola, a Instituição educativa e seus representantes tinham clareza que escola queriam, até porque, era esse o mote do trabalho pedagógico.

* Consenso arbitrado: Esta expressão é utilizada por GENTILI (1998. p.66-68). Quando discute as estratégias orientadas a promover pactos e acordos nas políticas educacionais na América Latina. “Os governos neoliberais chamam para ‘pactuar’ uma vez que definiram a agenda do futuro ‘acordo’ em que estabeleceram, de forma clara e precisa os limites que o próprio pacto não poderá extrapolar [...] O pacto também tende a promover ‘consensualmente’ a implementação de mecanismos de flexibilização e desregulamentação das relações laborais no setor educacional [...] A manipulação governamental não se limita apenas ao estabelecimento de uma agenda inalterável e com resultados prefixados [...] as decisões do governo nunca são enunciadas como tais, mas são encobertas sob supostos acordos gerais, coincidências comuns e de toda uma série de estratagemas discursivos destinados a diluir e mascarar o conflito e criar a falsa imagem de comunidade homogênea de interesses”.

Neste sentido, a construção do projeto deu-se diferentemente à construção e vivência cotidiana dos fundamentos da escola, parece-me que não conseguimos vislumbrar a “nossa escola” naquele documento. Ficamos muito presos às orientações e determinações dos órgãos superiores, perdidos entre a realidade e a condição de construção para que a proposta fosse aceita e aprovada.

Acabamos por tomar como nosso o discurso das tais competências e habilidades (sem compreendê-lo), onde as discussões em relação à autonomia, gestão escolar, currículo, avaliação e a própria formação continuada acabaram ficando relegadas ao que vinha impresso nas diretrizes e orientações da Secretaria de Estado da Educação, (SEED), funcionando como árbitro entre os sujeitos da escola e o Estado.

Trabalhamos arduamente, porém sem condições de parar e elaborar tal documento seguimos orientações expressas da SEED. Havia chegado às escolas um roteiro de projeto, no qual, o que deveria estar garantido pela escola seria a adequação às competências e habilidades e, para isso era somente preciso realizar a cópia dos PCNs, mesmo sem compreender sua intencionalidade. Muitas vezes o projeto não era aceito pelo NRE por não constarem os termos específicos que deveriam ser copiados também das Diretrizes Curriculares Nacionais. Houve um falseamento de um consenso em relação à proposta pedagógica no sentido de que todas as escolas deveriam seguir tais princípios norteadores.

Recebi juntamente com meus colegas inúmeros encaminhamentos, dentre eles ilustram a minha pesquisa o material denominado: A Reflexão sobre o novo paradigma curricular, o diagnóstico, o planejamento em ação, que trouxe em seu teor as seguintes orientações: Qual a importância do diagnóstico, como fazer, conhecimento da prática pedagógica e seu contexto, para quem ensinamos? Discute, ainda, sem aprofundar questões sobre a diversidade local. Segundo o documento seria o primeiro passo para a autonomia e construção da identidade da escola (SEED/PR; 2000).

Promove uma análise segundo os autores, realista do tempo, do espaço e dos recursos, considerando a sensibilidade, a igualdade e a identidade; entretanto, em relação ao tempo escolar limita-se a prescrever regras de como

deveriam ser pensados os horários dos professores, de diretores ou outros, fazendo a seguinte pergunta: Qual a influência do horário escolar sobre o trabalho comum dos professores e os outros aspectos que favorecem a integração disciplinar? Um documento tecnocrático, enquanto vivíamos no espaço educativo um conflito entre os nossos parcos momentos de paradas para a construção do projeto político-pedagógico a Instituição normatizadora das políticas educacionais estava mais preocupada em discutir questões sem profundidade que envolvem a nossa prática educativa.

Em relação à gestão do espaço, o mesmo artigo apresenta-se com questionamentos a serem feitos sobre como a gestão da escola favorece o uso comum democrático do espaço físico, dos recursos, equipamentos, biblioteca e outros insumos da aprendizagem. As instalações físicas e o mobiliário da escola são acolhedores, limpos e bonitos para criar um ambiente propício a aprendizagem? Sobre a gestão dos recursos questiona se existe desperdício ou mau uso dos recursos.

O modelo claramente proposto é o empresarial, e revela que destoam os princípios filosóficos em relação às questões educacionais. A preocupação do governo do estado e dos órgãos fiscalizadores, em relação às práticas da escola, mostra claramente a menção da escola em relação à economia, onde a aprendizagem é vista como insumo, a idéia é a de uma gestão descentralizadora, gerenciando através de parcerias, autônoma para gerir seus próprios recursos.

De acordo com Veiga:

[...] Na perspectiva de duas lógicas distintas e conflitivas, a estratégica e a emancipatória, a utilização que a administração educacional faz desses conceitos são muitas vezes concebidos no bojo de um pensamento normativo e regulador e são empregados como “ferramentas” para melhor conhecer a realidade de forma quantitativa. A autonomia decretada coloca a instituição educativa numa situação de duplo constrangimento: de negação da autonomia e de ordenação para que seja autônoma com a ajuda dos “amigos da escola”. Além do mais, existe a clara evidência de corporativização por meio das chamadas parcerias entre escolas públicas e organizações (VEIGA, 2004, p. 75).

Exatamente este sentimento assolou as nossas mentes e práticas em relação àquele momento histórico, como construir algo que fosse a vontade

coletiva. Buscamos tal objetivo reunindo o grupo, conversando com os nossos alunos, discutindo sobre a escola. Dando legitimidade muitas vezes ao que nós mesmos fazíamos: a crítica, adequação da escola, bem como seu currículo, seu tempo escolar, avaliação, metodologia, enfim, a materialização da escola sob a égide neoliberal. Retirando a pouca possibilidade de resistência ativa, acabamos por desenvolver a resistência passiva, escrevemos, discutimos, mas não conseguimos efetivamente tornar nosso aquele projeto, o discurso fora encomendado e demos cabo de realizar a tarefa.

O discurso eminente na época era o de que finalmente as escolas teriam a tal propalada autonomia para construírem seus próprios projetos, pensarem seu próprio currículo, sua gestão deveria ser realmente democrática, entretanto, a realidade mostrou-se contrária à retórica, por muitas vezes conversamos exatamente sobre isto, como não realizar uma grande transformação na escola, tendo em vista a possibilidade que nos era proporcionada, podemos pensar, fazer, mudar, mas como? Hoje compreendemos como as mudanças eram pré-anúncio: a idéia por traz da capa democrática era a de um novo redimensionamento na educação com vistas a sua regulação, como reduzir encargos na educação pública, cumprindo o que a cartilha dos organismos internacionais preconizaram para o País e para o Estado.

No olho do furacão estávamos nós, educadores querendo garantir uma educação emancipadora sem a devida ressignificação do termo para dar conta de explicitá-lo no projeto. Gandin (1999) trata em um artigo intitulado “A fala mansa do neoliberalismo” exatamente o que Saviani (1997) também discutiu, somos enredados e envolvidos no discurso manso neoliberal e acabamos aceitando “naturalmente”.

Quem iria contra tão nobres valores quanto os propostos pelo discurso neoliberal, uma escola de qualidade, autônoma (para gerir seus recursos e realizar suas parcerias) o grande chamamento aos amigos da escola ou aos voluntários para a escola, os panfletos convidando o empresariado a contribuir com a escola pública, as doações pedidas para a sociedade civil em relação ao analfabetismo, isso tudo vai fazendo parte do nosso imaginário e solidificando-se no seio das práticas escolares.

É exatamente o que a professora Ilma Passos Veiga (2004) evidenciou em seus artigos, o projeto pedagógico teve duas vertentes, hoje bem claras para nós, a idéia de servir para a conservação do que está posto em relação às políticas educacionais, responsabilizando a escola e sua comunidade para assumi-la, o discurso muito voltado para a importância da escola em resolver os problemas da sociedade.

A não aceitação da escola e da educação como um ato político-pedagógico, e a outra possibilidade de construção de um projeto que se propusesse a desvelar os desmandos em relação à educação e propor através de um coletivo forte, representativo a alternativa de uma educação para a emancipação humana, tomando como parâmetro a natureza e a especificidade da educação que queremos ver plenamente estabelecida na escola pública.

A compreensão da educação não pode se dar alijada de toda a gama de fatores sociais, econômicos, políticos, religiosos, dimensões que compõem a dinâmica escolar e materializa-se nas nossas concepções, e refletem no planejamento no meu próprio projeto de existência para depois compor o projeto maior que é da escola. O projeto construído, arduamente, parece não ter atingido sua real intenção (por parte dos educadores), entretanto, sua construção aligeirada da forma como foi feita surtiu efeito, aquilo que Nóvoa (1995), coloca como sendo uma contra cultura, ficamos mais alertas e hoje conseguimos realizar a crítica ao nosso próprio trabalho.

A existência daqueles que pensam em detrimento dos que executam, acarreta aquilo que podemos considerar como sentimentos ambivalentes em relação ao projeto, em algumas escolas os professores fizeram parte das discussões, em outras, o colegiado foi relegado a ouvinte da proposta construída por outros. Não havendo tempo para a internalização nem para realização das análises necessárias, conseqüentemente, perdeu-se o caráter fundante do projeto, de ser um movimento participativo. Na escola em que estava inserida, discutimos diante de nossas poucas possibilidades: reunimos, trocamos, e em outras escolas não houve espaços para a construção, fez-se a cópia para receber aprovação do Núcleo Regional ou da Secretaria de Estado da Educação.

Em conversa com professores acerca daquele momento histórico de construção do projeto político-pedagógico percebe-se que o mesmo sentimento

assolou as demais escolas, culminando com a elaboração de um documento que não expressou a sua face. Na grande maioria das escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu, observamos que quando o projeto é solicitado não se encontra à disposição para possíveis consultas, assegurando sua visão cartorial.

Olhar hoje para o projeto, passado quase uma década, causa-me estranheza, e, também, um sentimento de que estávamos no caminho. Existem contradições, análises superficiais, algumas vezes tratamos de uma proposta revolucionária, no sentido de concepção e por vezes e em sua grande maioria trazemos à tona o discurso neoliberal, da qualidade total, expresso nas competências e habilidades e uma ingênua análise de que pela escola mudam-se as condições sociais, análise acritica, resquícios da nossa formação.

Em relação aos pressupostos apresentados trago alguns excertos da proposta do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, para compreensão de como estão atrelados aos documentos norteadores da SEED. E, como contraditoriamente construímos momentos de plena consciência sobre os caminhos para a construção de uma educação de cunho emancipador. As discussões propostas pelas equipes de trabalho frutificaram, pois o estatuto real do Colégio por vezes acaba aparecendo em nossos escritos, dando uma textura diferente ao projeto político-pedagógico. Eis alguns trechos sobre a concepção daquele projeto que considero importantes para análise.

O exercício pleno da autonomia se manifesta pela proposta pedagógica própria da escola que é a expressão de liberdade e iniciativa, portanto não pode dispensar o protagonismo dos professores. Esta deve refletir o equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir espaços, tempos, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola em seu ambiente social, aquisição de conhecimentos, competências e valores previstos por lei. (DCNEM p.32). (Proposta Pedagógica do Colégio: 2000).

Conceber um projeto pedagógico implica necessariamente ter clareza de termos que condizem com uma expressão e uma concepção de sociedade, percebo que quando construímos a proposta expressamos as diretrizes da gestão da qualidade total, em relação à autonomia o conceito que está explicitado na proposta é de uma não autonomia, pois ela nos é dada, principalmente no sentido

do Estado mínimo, diminuição das obrigatoriedades do Estado, e responsabilização da escola e dos profissionais nela inseridos, bem como de sua comunidade.

A autonomia referendada no projeto do Colégio Barão coloca toda a responsabilidade da prestação de contas sobre o que faz ou o que não faz na própria escola. Neste sentido, o documento funciona mais como coercitivo do que propriamente pedagógico. A autonomia funciona mais como a escola irá resolver os problemas de manutenção sem estar buscando cobrar dos órgãos mantenedores, constituindo-se o estado mínimo, para as questões educacionais, descentralizando suas obrigações de financiamento da educação.

As incongruências da proposta explicitam a falta de clareza do que realmente almejava-se: formar para o trabalho, competências para o fazer em detrimento do pensar. O trabalho não aparece como princípio educativo, a escola em sua identidade é compreendida como sendo um espaço vocacionado para a formação de cidadania, conseqüentemente os profissionais nela inseridos chegariam perto do trabalho missionário, sem ou quase sem remuneração, e mais ainda, a possibilidade de, pela escola e somente através dela, dar conta dos conflitos e contradições presentes no bojo das relações sociais.

É necessário que a escola: Faça um destaque no currículo enciclopédico congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competência; ressignifique os conteúdos curriculares como meios para construção de competências e valores e não como objetivos em si mesmos; trabalhe as linguagens como forma de expressão e constituidoras de significados, conhecimentos e valores; use estratégias de ensino que mobilizem menos a memória e mais outras competências cognitivas superiores e que potencializem a interação entre alunos e professores e alunos – alunos de modo a proporcionar formas coletivas de apropriação do conhecimento; aluno-aluno propicie e estimule procedimentos e habilidades que permitam ao aluno reconstruir ou reinventar o conhecimento (experimentação, execução de projetos, pesquisa-ação); organize o currículo em áreas, superando a fragmentação do conhecimento para dar significado ao aprendido; lide com os sentimentos associados a situações de aprendizagem (Proposta Pedagógica Colégio Barão do Rio Branco; 2000 p.12).

Ao retomar esse momento de tessitura da proposta do Colégio percebo que existe um distanciamento entre o que foi proposto e efetivamente o que se

queria garantir, como enquanto educadores poderíamos construir um novo olhar para o currículo que, como explicita a proposta, está congestionado de informações, como realizar as pesquisas e projetos de experimentação quando a realidade mostra algo muito diferente. Foram muitas as contradições inerentes à proposta, a idéia veiculada era o aprender a aprender, proposta garantida no relatório da Unesco de 1999, Sobre a Educação para o Novo Século, perfeitamente coadunada com a concepção das competências.

Em quase uma década de implantação dessas políticas, ditas neoliberais, fomos formados para uma atuação acrítica. O cotidiano da escola, por si só, é extremamente dinâmico, se não houver condições de formação em serviço, de compreensão dos fundamentos teóricos que norteiam tais concepções e de que escola estamos falando, qual o perfil de profissional estamos construindo, é praticamente impossível encontrar formas de resistência a fim de construirmos uma escola pública realmente plural e democrática.

Em uma escola cujos fundamentos ensejem a emancipação humana, alcançando a sociedade não como redentora das mazelas sociais, mas desveladora dessa sociedade, a exigência que se coloca é de uma definição em torno da nossa formação e o respeito ao nosso próprio projeto de existência para a composição do projeto político pedagógico possível para uma escola real; não uma escola e professores idealizados, ao contrário, com profissionais da educação que necessitam participar plenamente das discussões e tomadas de decisões dessa Instituição Educativa.

Como nos coloca Kuenzer (2001) não há como impor modelos ditados do alto, sob a pena de novos formalismos com pouco ou nenhum impacto sobre a realidade, um processo para não ser mudança e sim para continuar tudo como está, só que sob a capa de inovações, grandes e profundas transformações; isso exige dos educadores e dos gestores uma compreensão de que as mudanças só existem a partir de um tempo para sua maturação, são lentas, e precisam ocorrer a partir de um movimento dialético entre os governos e a escola, que vislumbre a mudança, mas com a participação de todos os envolvidos no processo. Os educadores e a comunidade educativa precisam de tempo para a compreensão dos rumos da educação e não de planos pensados por especialistas sem a participação da escola.

Em decorrência os projetos políticos pedagógicos sempre expressarão a unidade provisória da diversidade, porquanto resultado de processos efetivamente democráticos de construção da dialética entre individual e coletivo; é sempre bom lembrar que a unanimidade é totalitária, e, no limite, a vontade do poder imposta pela força (KUENZER, 2001, p. 15).

A autora nos coloca sobre a construção do projeto político pedagógico nas escolas, uma possibilidade contrária à realidade vivida pela maioria dos educadores em seus espaços de trabalho.

[...] sentar de roda e discutir, longa, profunda e acaloradamente, a escola e sua finalidade, desde a comunidade onde se insere as demandas dos alunos, as condições materiais, de trabalho e de formação de professores, os conhecimentos, atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos, a relação conteúdo/método, a avaliação, a gestão, o financiamento, e assim por diante. E não apenas para dar cumprimento à tarefa, mas, permanentemente, uma vez que o projeto é processo, é construção; e mais: não é um processo apenas racional, lógico-formal, mas atravessado pelas nossas emoções, idiossincrasias e paixões (KUENZER, 2001, p. 15).

Assumir essa condição de provisoriedade da construção do projeto implica em discuti-lo coletivamente, procurando explicitar os fundamentos que norteiam a existência da escola, o currículo oficial, o currículo produzido na escola, os enfrentamentos, compreender que escola queremos para os trabalhadores. Neste enfoque a colaboração dos estudos de Kuenzer denota em relação à construção do projeto:

As discussões havidas culminaram com o reconhecimento da necessidade de elaborar propostas que de fato permitam articular cidadania, cultura e trabalho, identificando a escola pública como um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2001, p.12).

Exatamente este deveria ter sido processo, sentar de roda e longamente discutir com nossos pares, conclamando a comunidade e alunos para pensarmos juntos que escola iríamos forjar partindo do princípio de que a escola pública é a

escola da classe trabalhadora. Entretanto, gerimos um projeto que não conseguiu viabilizar-se na prática.

A partir dessa análise, conclui-se que não é possível enfrentar os novos desafios com a proposta pedagógica do taylorismo-fordismo. Ao contrário, é preciso um novo Projeto Político-Pedagógico, que prepare as crianças e jovens para ao mesmo tempo atender e superar as revoluções na base técnica de produção com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva.

Para tanto, o projeto político-pedagógico deverá viabilizar as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos que lhes permitam trabalhar, estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva.

Contudo, de acordo com Kuenzer (2001) se a partir da nova concepção, não houver intervenção intensiva do Estado, da Escola e dos Profissionais da Educação nas esferas de financiamento, da qualificação de recursos humanos e na construção do novo projeto político pedagógico, bem como as demais condições para sua concretização, dificilmente será superada a proposta anacrônica da Educação no Brasil.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico até pode resumir-se a um processo formal que culmine com um novo documento e com uma nova organização curricular, suas concepções de homem e de mundo, e, em decorrência, no âmbito das lutas pela construção de diferentes possibilidades históricas.

O desenvolvimento e a efetivação de propostas de formação continuada não podem estar baseados na racionalidade técnica*, que acaba considerando os professores como executores de decisões alheias.

*Racionalidade técnica: modelo calcado na separação entre teoria e prática e na supervalorização da área que se vai ensinar. Sob o ponto de vista da racionalidade técnica a solução dos problemas que perpassam a ação docente está posta, bastando simplesmente sua aplicação (CRUZ, 2003).

A transformação da nossa prática passa sobre a possibilidade de compreensão crítica do trabalho pedagógico. Esse entendimento, esse novo olhar exige a compreensão dos conhecimentos teóricos e críticos da realidade.

As reformas educacionais constantemente introduzidas em nosso país, não têm efetivamente encontrado eco na prática docente, e em sua grande maioria não se viabilizam, pois não consideram os professores como interlocutores. Ao contrário, a valorização do trabalho docente significa possibilitar que os profissionais da educação tenham condições de analisar e compreender os contextos histórico, cultural, social e organizacional que fazem parte da atividade docente.

Insistir na elaboração de um documento referência da escola sem que os professores participem criticamente entre as transformações sociais concretas e a sua própria formação, fortalecendo sua capacidade de decisão é inevitavelmente cometer os mesmos erros apontados no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da década de 1990.

Na narrativa dos entrevistados sobre a sua história em relação à construção do Projeto Político-Pedagógico é possível identificar pontos comuns em relação aos acontecimentos, desafios, aos obstáculos, as dificuldades sobre o exercício do seu próprio trabalho, as mesmas indefinições em relação aos aspectos da categoria profissional docente. Em seus diálogos estão as marcas da sociedade em que estão inseridos.

Conseqüentemente trata-se de pensar, de acordo com Veiga (2004), a formação dos professores como um projeto único, englobando a inicial e a continuada. Por isso é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica uma gestão democrática e um Projeto Político-Pedagógico emancipatório, que confira a todos os professores a possibilidade de autoria desse projeto bem como, com a participação da comunidade e das instâncias que fazem parte da realidade educacional.

Ao retornar ao Colégio Estadual Barão do Rio Branco para a realização das entrevistas, encontro um novo movimento, a retomada do Projeto Pedagógico para uma nova escola, (nova mesmo, após trinta anos de existência a escola passou por uma ampla reforma), ou melhor, para uma nova orientação política pedagógica e observo na fala de alguns dos meus colegas professores uma incredulidade em relação a esse momento. Alguns parecem animados com a possibilidade de retomar a discussão de que escola se quer tendo em vista a análise da sociedade em que vivemos, já, para outros a descrença na construção

desse documento é visível, “voltamos à estaca zero, começar de novo. E o que construímos, joga-se fora?” (Prof^a. do Colégio Barão).

Ouvi contraditoriamente alguns professores entusiasmados com a possibilidade de repensar aquele documento norteador da escola, apontando com mais clareza e profundidade as dificuldades de elaboração. Não foi previsto, ainda, um plano de estudos devidamente garantido no calendário, para que existam momentos de discussões e leituras, estes estão acontecendo aos sábados, não sendo dia letivo. Percebi que existe uma tentativa de garantir coerência entre os textos lidos como fundamento para o trabalho.

O lugar comum é a realização, por parte da equipe pedagógica e direção, críticas ao projeto construído anteriormente; quanto aos professores não existem tais críticas, estes apontam a dificuldade de colocar em prática o que foi garantido enquanto proposta. E sentem-se desamparados em relação às suas práticas, gostariam de participar de um processo de formação continuada com apoio da Universidade, projeto permanente de estudos.

Ressentem-se de não participarem nos últimos anos de discussões mais amplas na escola; uma professora colocou que sente estar “patinando” na construção do Projeto Político-Pedagógico, porque sozinha sem apoio de pesquisadores e estudiosos do assunto teme não conseguir realizar as discussões teóricas aprofundadas: ela coloca “damos volta e mais volta, falta orientação” (prof^a. Colégio Barão).

A Formação continuada proposta hoje pelo Governo do Estado tem se resumido até o momento em orientações para grupos de estudos na escola, a Secretaria de Educação Estadual envia os textos (que são bons na opinião dos professores) e os docentes discutem e iniciam a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, essa retomada acontece atualmente sem um olhar para o que já foi construído. Pelas entrevistas percebi que o projeto da escola foi considerado como sendo um projeto neoliberal e descartado.

Para dar início às discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico, a secretaria de educação do Estado organizou duas paradas para as discussões, a ordem era o envolvimento de todos na escola, professores, funcionários, membros do Conselho Escolar da Associação de Pais, Mestres e funcionários (APMF), com a participação de alguns alunos do Normal e Nível Médio. Os

funcionários tiveram grande dificuldade de participação, segundo eles, sentiram-se estranhos àquele momento de discussão.

Este trabalho é em determinado sentido, resultado imediato de minha trajetória como pedagoga da escola pública, quando me propus a contar a história da minha profissão e, ao contá-la, retomo a minha própria formação.

Essa pesquisa teve como objetivo contribuir com a análise dos educadores sobre o momento vivido em relação à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, e o quanto foi difícil para sua construção à face daquela escola. Busquei elucidação teórica em autores como (Nóvoa, 1995; Kincheloe, 1997; Kuenzer, 2001; 2002; Arroyo, 1999; Giroux, 1997; Veiga, 1995; 2004) entre outros que auxiliaram a compreensão de que a formação de professores continuada é projeto, portanto processo coletivo. Trago a contribuição ou a possibilidade de aproximação do Projeto Político-Pedagógico com o projeto de formação continuada, devidamente referendada pela escola com apoio da Universidade.

Voltar à escola, participar daquele ambiente dinâmico, barulhento e vivo, trouxe-me uma série de questionamentos, só consigo fazer uma nova leitura por ter participado de um outro processo de formação, que me possibilita passar a limpo a minha própria formação. Ao retomar o Projeto Político-Pedagógico construído, lembrando toda a angústia quando da sua elaboração, a dificuldade vivida, hoje consigo realizar essa análise de que a partir de um novo conceito de formação, buscando coerência teórica e disciplina de estudo, consigo olhar sem tanto enviezamento a construção daquele documento.

Acredito que meu texto contribui para essa análise, busco aproximar o discurso da formação para a ação e efetivação no Projeto Político-Pedagógico. Faz-se necessário que seja construído coletivamente, ouvindo a todos na escola possibilitando sua viabilização. É direito do professor reavaliar sua formação e ampliar seu olhar sobre a natureza e a especificidade do seu trabalho na educação das crianças e jovens que adentram todos os dias às escolas públicas em nossa cidade ou país.

Penso ser necessário ao Colégio Estadual Barão do Rio Branco retomar a antiga Proposta Pedagógica para, aprendendo com os erros cometidos naquele dado momento, vislumbrar as condições de superação, que só serão possíveis por meio de estudo e um Projeto Político-Pedagógico que trate as questões em

torno da formação continuada, possíveis de serem materializadas no espaço escolar.

Ao analisar como se deu a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Barão do Rio Branco, tomei consciência do desafio que me estaria sendo apresentado, pois estaria analisando meu próprio trabalho. A análise detalhada deste momento de estudos, a interlocução com concepções teóricas a própria interlocução com meus colegas professores, o apontamento dos nossos limites teóricos e os próprios limites desse trabalho, que não se concluíram, e, ainda, existem tantas discussões a serem feitas.

Identifico, nesse processo, desafios de novos estudos teóricos e práticos sobre o Projeto Político-Pedagógico e sua possibilidade, enquanto instrumento de emancipação humana na garantia de uma real formação continuada para os educadores da escola pública. Agradeço aos colegas professores do Colégio Estadual Barão do Rio Branco que junto comigo refizeram o caminho, colaborando com a realização desta pesquisa.

A fala das colegas professoras quando da realização das entrevistas que para mim foram elucidativas, quando tiveram a possibilidade de explicitarem suas idéias em relação àquele momento de tessitura do projeto e por que, para alguns colegas, o Projeto Político-Pedagógico não significou possibilidade de mudanças. Percebi que a grande maioria dos entrevistados colocou a responsabilidade da efetivação do Projeto nas mãos dos pedagogos da escola, mais uma vez corroborando com a deslegitimação de seu papel enquanto profissional da educação.

A política educacional precisa considerar a necessidade de estabelecer metas em longo prazo, construindo propostas a serem constantemente avaliadas pelos principais interessados, os professores que mesmo com mudanças nos postos de comando, necessitam efetivamente de que tenham continuidade porque assim exigem os educadores incorporados com o Projeto emancipatório de sociedade.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES, RESSIGNIFICAÇÕES

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, professores, equipe pedagógica, pais, alunos e representantes da comunidade local. É fruto de reflexão e investigação.

Compreender o que ocorre no interior da escola e das salas de aula, as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica de relações e interações que constituem seu dia a dia.

Para fazer a análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

Para que se possa construir esse projeto é necessário que a escola, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição. Faça autocrítica e busque uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

A discussão do Projeto Político-Pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação da sociedade e da escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. Ao dar nova identidade à escola deve contemplar a questão da qualidade do ensino entendido como dimensão indissociável: a formal ou técnica e a política.

Para que ocorra a definição do projeto pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos e todos os que compõem o universo escolar.

O processo de construção do projeto é dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, à elaboração de um documento

escrito em grupo para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação. Construir um Projeto Político-Pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

Para a definição da identidade da escola a autonomia é imprescindível, sendo uma substância de uma nova organização do trabalho pedagógico da escola. Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela passa a ser somente executora. A autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo as dimensões administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, essas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.

A situação precária em que se encontra o ensino público no Brasil é fato incontestável e leva a se colocarem dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, em especial as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua concretização.

Parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los.

Diante da organização atual formal da escola pública, podemos comprovar o caráter hierárquico da distribuição, da autoridade, que visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo das relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a APMF (Associação de pais, mestres e

funcionários) e o conselho da escola, surgem para propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, entretanto neste período parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função.

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola, há que se reconhecer, preliminarmente, a identidade de interesses sociais estratégicos por parte dos professores, alunos, funcionários, pais, já que na escola todos são trabalhadores. Isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos. Em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola.

Tomando a escola como o local onde se busca, de forma sistemática e organizada a apropriação do saber historicamente produzido, consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar diuturnamente o objetivo pedagógico da escola.

Diante do vivido em relação à obrigação, em estar construindo o Projeto Político-Pedagógico e as dificuldades apresentadas por todos que viveram aquele momento, é condição "*sine qua non*" um movimento elaborado, organizado pelos trabalhadores em educação para garantir que a formação continuada esteja de fato e de direito referendada no Projeto. A sua dificuldade de elaboração reside exatamente na não continuidade de formação, que tem início, mas não tem fim, porque mesmo mudando o governo e as estratégias educacionais, a formação precisa acontecer partindo da vivência e necessidade do professor, concretizada no Projeto Político-Pedagógico.

As políticas públicas quando chegam ao cotidiano das instituições escolares trazem consigo determinações que deveriam ser discutidas amplamente por todas as pessoas envolvidas diretamente no cotidiano da escola. Em descumprimento à lei, por força de uma política ineficaz prevista para a formação continuada em serviço, os professores, na maioria das vezes não são conclamados para o pensar sobre, e, sim para agir sobre. Neste sentido, como elaborar planos para a escola sem a necessária compreensão da intencionalidade desse planejamento e das dimensões deste projeto, sua matriz fundante.

De acordo com Arroyo:

Na perspectiva da educação que defendemos e, assumindo que conhecimentos e saberes se aliam ao exercício profissional, trata-se de gestar uma política pública de educação contínua porque tem início definido, mas não tem fim, concebida no contexto de uma política global para organização e gestão do trabalho, não como suplência de carências, nem como treinamento para novas tarefas, mas como um direito concomitante ao direito do trabalho (ARROYO, 1999, p.144).

Uma política de formação continuada tem fundamental relevância quando se pensa em decisões a serem tomadas quando da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico. Diante de tais propostas a Universidade do Professor em Faxinal do Céu, já explicitada neste trabalho, referendou os ditames da lógica empresarial, os seminários deram conta de formar (era a formação continuada proposta pelo governo do Estado, gestão 1995 /2002) os gestores, professores, pessoal da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) foram convidados e alguns convocados para participarem de semanas inteiras de proficiência (termo usado pelo então governo para a formação dos profissionais da educação) para implementação de tais idéias difundidas nos seminários de motivação.

Em quase uma década de implantação dessas políticas ditas neoliberais fomos formados para uma atuação acrítica. O cotidiano da escola, por si só, é extremante dinâmico, se não houver condições de formação em serviço, compreensão dos fundamentos teóricos que norteiam tais concepções e de que escola estamos tratando, não tem sentido a elaboração de documentos norteadores que não se viabilizam.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco construiu entre os anos de 1998 a 2000 a respeito da formação continuada um texto intitulado: Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, o qual consta em sua Proposta Pedagógica, que traduz na íntegra o que as Diretrizes Nacionais preconizam para a formação dos professores, traduzido em alguns trechos relevantes para a análise:

Os professores têm um papel determinado na formação de atitudes como agentes de mudanças, sendo de suma importância que se atualizem, bem como todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional, as equipes gestoras da escola. A

formação continuada de professores tem história recente no Brasil, intensificou-se na década de 80, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades. De qualquer modo as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária. As evidências têm demonstrado que em relação ao desenvolvimento profissional, o investimento na formação inicial e na formação continuada merece ser planejado conjuntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar.

Além disso, é preciso avançar rapidamente no sentido de criar sistemas unificados de formação inicial e continuada que supere o atual modelo, fragmentado e ineficaz. A ação educacional, por ser contextualizada, é sempre passível de transformações. É influenciada pelos avanços da investigação científica nas áreas afins pelo momento político em que tem lugar e pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações de vida, dado que as dimensões profissional e pessoal estão intimamente relacionadas em sua atuação. Muitas vezes, isto requer que o professor reconsidere valores e descubra novas possibilidades de usufruir da cultura e tenha participação social.

Portanto, a formação entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem: formação que o ensine a aprender e participe do sistema escolar no qual ele se insere como profissional. Ser profissional implica em ser capaz de aprender sempre.

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa co-responsabilidade permitirá superar a noção de tutela que mantém a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais, as mais diversas.

Para isto, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente e unir-se aos pais dos alunos e membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo coletivamente metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência e temáticas de formação continuada (Projeto Político Pedagógico do Colégio Barão do Rio Branco, 2000, p. 222).

A educação continuada referendada na proposta segue a linha de raciocínio de ser algo eminentemente intrínseco à escola, podendo sair à busca de parcerias (discurso privatista) para sua realização, novamente explicitados os

ditames da escola da qualidade ou de excelência. O processo de estudar em serviço acaba ficando a cargo da própria instituição de ensino.

Em relação à proposta do referido Colégio quando coloca sobre o professor estar aberto para aprender, flexível diante das transformações, a crítica que hoje se faz é no sentido da desresponsabilização do Estado como instância responsável pela viabilização do projeto de formação continuada das Instituições de Ensino. É óbvio que o professor tem que estar aberto à aprendizagem, estudar em conjunto, buscando aproximação teórico-prática, entretanto, isso não ocorre somente pela sua força de vontade. Exige definição política, clareza de intenção e responsabilidade no trato da coisa pública, da escola pública.

Nosso entendimento caminha exatamente em direção à defesa de uma postura da escola, de seus educadores e de sua comunidade por uma formação continuada, que não seja relegada somente à escola, fortalecendo o reducionismo ao qual a educação se encontra, mas contraditoriamente propondo formas e possibilidades de continuar a resistência dos educadores, desvelando contradições, aproximando o discurso pedagógico do discurso político.

A leitura que se faz desta proposta de formação referendada pelo Colégio Barão do Rio Branco é de que o que está posto é importante, entretanto, como isso pode ser viabilizado, materializado? Como efetivamente os professores poderão no curso de suas vidas profissionais participarem de momentos contínuos de formação (bem como coloca a proposta) e ao mesmo tempo desempenharem sua função docente sem prejuízo aos educandos?

Aos sábados, como vem ocorrendo, qual o momento de estar estudando coletivamente, construindo as discussões a respeito do homem, da escola e da sociedade a qual estamos inseridos?

A formação de professores bem como o direito (declarado em Lei) de continuar estudando está assegurada na LDB 9394/96 que garante em seu artigo 67:

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

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

Aos professores é relegada a posição de expectadores frente a sua própria formação, entra governo e sai governo e nos vemos sempre recomeçando, rompendo com o que construímos enquanto sujeitos e não objetos, sendo por vezes coisificados. O recomeçar é interessante à medida que possibilita novos olhares e evita a estagnação, entretanto, o despir-se do que se acredita em educação por conta de novas estratégias de governo retira a possibilidade de formação de uma concepção fortalecida em defesa da educação que se quer para a escola pública, pelo olhar dos educadores.

Valorização em cada governo de instâncias diferentes e, nós, os educadores, temos que nos despir a todo o momento de nossas concepções assumindo ou não novas posturas epistemológicas, sendo muitas vezes vigiados para que isto ocorra. Os saberes dos professores são negados, sempre um eterno recomeçar, com isso as relações de poder se instauram e se eternizam. Ao ouvir as colegas quando das entrevistas, ficou muito claro o medo de falar, começar tudo de novo, preencher relatórios, ouvir e aceitar. Isso significa uma enorme mudança na concepção do Projeto Pedagógico

Sobre a formação continuada Veiga (2004) define como importante à colaboração coletiva de todos que compõem o ambiente educativo em se comprometerem com os ideais de democracia na escola. Definindo ainda a responsabilidade que norteia a profissão de educador das crianças, dos jovens e adultos na contemporaneidade, porque vai além dos conteúdos enciclopedistas e repetitivos. Com relação tanto à formação inicial quanto continuada do professor precisa ser repensada por três motivos:

- o primeiro está ligado à forma de estruturação do currículo por área, o que pode contribuir para camuflar a falta de professores em número suficiente para as diversas disciplinas;
- o segundo está vinculado à identificação entre interdisciplinaridade e polivalência do professor, reforçando a trivialidade e a perda de aprofundamento de conteúdos mais complexos, ficando na mera informação simplificada;

- o terceiro motivo refere-se às condições de trabalho coletivo. Isso esbarra nas formas de contratação do professor e na melhoria das condições objetivas de trabalho que devem prever tempo para os professores reunirem-se para planejamento, avaliações, estudos e discussões em grupo (VEIGA, 2004, p.94).

E conclui, apontando que a formação tanto inicial quanto continuada dos professores deve possibilitar aos futuros docentes e aos que estão no exercício da profissão um questionamento das contradições entre as propostas de qualidade, exigências dos órgãos centrais, e as precárias condições existentes na escola média, que é desprovida de identidade arquitetônica e de infra-estrutura para fortalecer o empenho e o compromisso profissional (VEIGA, 2004 p. 94-95).

A idéia em relação à formação continuada dos educadores traz para o bojo das discussões uma aproximação da escola de Educação Básica com a Universidade, locus de formação, o que não aconteceu na década de noventa. As Instituições de Ensino Superior não foram conclamadas a participarem dos projetos de formação, ficando distantes da história da escola, e de suas necessidades e contribuições com as pesquisas dos docentes das Universidades.

Garantir a formação continuada requer institucionalizá-la no projeto pedagógico, se este documento deve ser reflexo das intenções da comunidade educativa, nada mais justo do que estar previsto em seu teor como a instituição acredita que devam ser construídas as propostas de formação.

Quando os professores -ou mesmo uma escola - reduzem seu estudo à busca de novas metodologias (sejam gerenciais, sejam pedagógicas) o risco de que não exista reflexão crítica sobre concepções de educação e de mundo, sobre projeto político-pedagógico é muito grande. E se isso ocorre, há uma grande possibilidade de que, em nome de uma "metodologia inovadora", estejamos reproduzindo, ainda mais veladamente, antigas relações de poder (GANDIN, 1999 p. 131).

É o que Veiga (2003) define como sendo um documento cartorial, servindo somente para fins burocráticos, não representando a realidade da educação e muito menos dos fins da instituição educacional. Questões políticas, pressupostos da sociedade capitalista.

[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores encontram-se sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p.9).

Diante da situação apresentada em que se nota a desvalorização para com a formação do professor, torna-se uma possibilidade a tentativa de construção de um Projeto Político-Pedagógico que contribua ou na situação inversa, uma formação continuada que possibilite a construção e efetivação de um projeto identitário da escola. O Projeto-Político Pedagógico das escolas de formação de professores será resultante do trabalho coletivo, fortalecendo a escola como local de formação continuada.

Destacando a professora Veiga, (2004) que propõe sugestões como repensar o projeto político pedagógico no bojo da gestão democrática e da preocupação com a formação continuada de professores:

- Pesquisar e acompanhar essas propostas políticas, uma vez que comprometem a qualidade democrática da educação, compreendendo seus pressupostos teórico-metodológicos, tendo como principal eixo a reestruturação do Estado e conseqüente organização do sistema educacional e da unidade escolar.
- Realizar estudos para confrontar o discurso político e o cotidiano das escolas, visando redimensionar as diretrizes mais gerais e as inovações pedagógicas e clarear os conceitos obscuros que permeiam toda a reforma, à polissemia dos termos: competência e habilidade e à falta de melhor explicitação dos esquemas de avaliação externa, ENEM.
- Ampliar a discussão da organização curricular por área.
- Realizar uma revisão nas orientações para a formação e o desenvolvimento profissional do professor, objetivando suprir suas insuficiências e contradições.
- Dedicar atenção especial às discussões em torno da identidade do Ensino Médio e seus vínculos com os alunos, fortalecendo o projeto pedagógico como expressão da gestão democrática, capaz de articular a formação

científica e sócio-histórica à formação técnica e profissional. Sendo essa atitude uma expressão político pedagógica.

- Rever os recursos para o Ensino Médio, oriundos de empréstimos internacionais que comprometem a contrapartida estadual, reduzindo-a e condenando-a a descontinuidade.
- Impulsionar políticas inovadoras com um forte componente democrático e social, visando a certa sintonia e até confluência entre os poderes públicos e a comunidade escolar (VEIGA, 2004, p.95).

Construir um processo de formação continuada exige postura crítica dos trabalhadores em educação, compreensão das políticas e recursos destinados à educação pública, sair dos muros da escola exigindo um olhar seriamente voltado para as questões educacionais, e neste sentido, a Universidade pode contribuir para as discussões da escola, respeitando os fazeres dos professores, fortalecendo o debate em torno à própria formação, de sua autonomia.

Mesmo que as mudanças na sociedade sejam cada vez mais brutais, tendo em vista a ordem que impera e a define, os fins da educação continuam sendo um assunto importante. Refletir sobre que escola pública se quer para os filhos da classe trabalhadora, exige uma nova formação do professor inicial e continuada.

Pensar que a escola irá mudar sem participação política pedagógica dos seus profissionais não significa o privilégio da visão ingênua de que a escola é a redentora da humanidade, desvelar as possibilidades de enfrentamento para a promoção das mudanças possíveis. “Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções” (NÓVOA, 1992, p.31).

Neste caso, é possível pensar na possibilidade de construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple um projeto de sociedade, que não tenha, segundo Barros (2004), como objetivo conservar o “*status quo*” e a manutenção da concepção neoliberal perpetuando a hegemonia dos países imperialistas sobre os países em desenvolvimento.

Embora a concepção reprodutora seja dominante no sistema brasileiro, a exigência é a reflexão da construção de um Projeto Político-Pedagógico que fuja dos modelos até então estabelecidos. Porque conhecemos bem a realidade, que teve vida curta e logo acabou engavetado, urge a necessidade de percorrer outro caminho.

Giroux (1997) em sua obra sobre professores como intelectuais transformadores, aponta dois caminhos para a formação do homem:

a. Um primeiro caminho é o de ameaças implícitas em propostas educacionais, que descartam o professor por não confiar na capacidade de trabalho por ele desenvolvida em relação aos fatores intelectuais e morais na preparação dos alunos para que se tornem críticos da sociedade. Quando os professores se submetem ao entendimento das reformas educacionais são, na maioria das vezes, objeto dessas reformas, criadas fora e distante de sua realidade, e o que os levam a reduzir o trabalho de sala de aula. Os professores são colocados à margem, um profissional tarefeiro, técnico, reproduzidor do discurso vigente. Esse caminho de ameaça impede o crescimento e a autoconfiança do professor.

b. O segundo caminho é o de desafio e enfrentamento coletivo.

Para que os professores e outros se engajem [...] é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. O reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma pré-condição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos (GIROUX, 1997, p.158).

Segundo o autor é exigência a defesa dos professores como intelectuais transformadores, participantes engajados, fortalecendo o espaço escolar ampliando-o. A construção de um Projeto Político-Pedagógico e sua materialização no espaço tempo escolar já é uma prática de resistência. A ausência de uma política de valorização desse profissional como intelectual permite que este estado de coisas se perpetue e que a construção desse documento seja entendido como modismo, e não como direito.

O professor continuará sendo desvalorizado em seus saberes não tendo condições de participar das decisões relativas às medidas educacionais visando a

escola. Não tendo possibilidade de continuidade dos estudos, para uma formação coletiva se vê alijado das discussões e políticas envolvendo a educação. Resta-lhe o cumprimento das determinações que lhes são imputadas, sem conhecê-las na sua complexidade.

Reconhecendo que neste momento histórico (2005) da educação nacional nunca se falou tanto da formação de professores, de suas práticas de sala de aula e do cotidiano da escola, agências formadoras de professores estão sendo evidenciadas em todas as esferas, sendo necessário ler os discursos inerentes a estes espaços de formação.

Ouvir os principais interessados, como gostariam de pensar sua formação continuada, extensiva a todos os profissionais que atuam na escola, distinguir o discurso economicista do discurso pedagógico, da formação aligeirada, da formação garantida pela escola, amparada em estudos científicos, garantida em seu Projeto Político-Pedagógico.

A Universidade tem um compromisso social de preparação do profissional para atuar na sociedade e a exigência de um projeto de formação continuada precisa aproximar o discurso dos professores da Educação Básica aos professores da Universidade no sentido de colaboração recíproca, projetos construídos de forma coletiva.

Sabemos que para programar uma proposta de formação continuada pela escola, as principais dificuldades se darão em relação às questões de financiamento, à possibilidade de o Governo investir na formação, e à institucionalização de estratégias para que os professores possam estar estudando. O Projeto Político-Pedagógico, como um documento entendido como direito, deverá se constituir no eixo estruturante da formação continuada explicitando como estes estudos serão organizados no espaço e tempo escolar.

Considerando a complexidade do tema abordado, entendo que há muito por fazer e pesquisar para esclarecer as questões em torno do Projeto Político-Pedagógico, contribuindo e fortalecendo com uma política de formação continuada para a escola pública, que busque no anseio profissional do professor a necessidade de sua efetivação e que esteja voltada à sua participação crítica. Compromisso social assumido pela Universidade onde cada instância, respeitada

a sua especificidade, contribui com a continuidade de estudos dos professores e da discussão política pedagógica permeando suas práticas.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico é coletiva entre todos os que compõem o espaço educativo; não se trata de um compromisso com a construção de um documento coercitivo, para depois ser engavetado, mas de garantir em seu teor a luta dos educadores pelo desvelamento das condições de sua formação e formação continuada, buscando a superação dessa formação descomprometida com as questões mais amplas que compõem a natureza do trabalho educativo.

Segundo Giroux (1997): “Os educadores podem se unir a fim de politizar a natureza do que acontece na escola e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas” (GIROUX, 1997, p.211). E conclui colocando que os educadores nestes tempos tão difíceis precisariam lutar pela democracia como estilo de vida, fazer das escolas centros de aprendizagem e propósitos democráticos.

Neste sentido coloca sobre os programas de formação de professores como importantes momentos de desenvolvimento de uma filosofia pública que enfatize as responsabilidades sociais que atentem para formas de comunidade que combinem o respeito pela liberdade individual e diversidade social com a vida pública democrática. “A história pode ser nomeada e refeita por aqueles que se recusam a permanecer passivos diante do sofrimento e da opressão humana” (GIROUX, 1997, p.211).

A realidade brasileira em torno da formação continuada dos professores é a de cumprimento das propostas neoliberais, então, neste sentido a formação dos educadores é compreendida como proposta de redução dos investimentos e gastos com o pessoal da educação. Na década de 1990, 1995/2002, o Governo do Estado do Paraná assumiu o discurso neoliberal e colocou a formação dos professores nas mãos de grupos distanciados da educação, próximos da empresa, o trabalho docente foi sendo precarizado, conseqüentemente o reflexo é vivido e percebido até a atualidade na escola.

Sendo a escola um espaço contraditório, as relações estabelecidas erigidas sob a diretriz neoliberal não impedem que os profissionais que fazem parte deste espaço educativo compreendam esse jogo de intenções e imprimam a

marca de um Projeto Político-Pedagógico contra hegemônico buscando a garantia de uma educação emancipatória.

Uma formação continuada que busque de acordo com os documentos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANFOPE, a formação de profissionais da educação, para todos os níveis de escolaridade, tendo como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo;

Os cursos de formação dos profissionais da educação devem se organizar com Projetos específicos para a formação, articulados às Universidades e Instituições de Ensino Superior, ao projeto pedagógico global da instituição. A realidade da prática educativa das escolas públicas de educação básica e média é o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares. O Projeto Pedagógico das escolas de formação será resultante do trabalho coletivo e interdisciplinar, propiciando fortalecimento da escola como local de formação contínua.

O grande desafio que se coloca aos educadores é a integração às lutas pelas definições das políticas educacionais e de formação dos professores. Segundo Freitas (1999) hoje em nosso país, intensifica-se a mobilização de todos os segmentos na resistência às políticas neoliberais que aprofundam a desigualdade, a discriminação e a exclusão.

Hoje, vejo a escola como um campo de novas possibilidades, cuja tarefa de ressignificar o projeto pedagógico deva contribuir para uma retomada e posicionamento. As leituras estão acontecendo, com dificuldades ainda vividas em relação ao espaço tempo da escola. A proposta então evidenciada não foi materializada no espaço educativo, urge um novo projeto e isso exige comprometimento do coletivo escolar. Um campo fértil, mas difícil, dialeticamente possível.

A construção do Projeto Político-Pedagógico é caminho para o enfrentamento desse estado de coisas. Esta luta não espera.

4 PESQUISA: A INTERLOCUÇÃO NA ESCOLA, ANALISANDO O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

4.1 Historicizando e situando a pesquisa na escola

A cidade de Foz do Iguaçu, situada no Estado do Paraná, está localizada no Oeste do Estado; o nome do município é de origem Guarani *ũ* (água, rio) e *wa'su* (grande), portanto rio caudaloso. Por estar situado na confluência dos rios Paraná e Iguaçu, recebeu o nome de Foz do Iguaçu.

A região de Foz do Iguaçu foi descoberta em 1542, por meio de uma expedição organizada por Alvar Nunes Cabeza de Vaca, capitão espanhol guiado por índios guaranis. A expedição partiu de Santa Catarina, em direção a Assunção, atravessando este estado de leste a oeste do Rio Paraná, descobrindo assim as Cataratas, que foi batizada com o nome de Cachoeira de Santa Maria. Até 1881 eram os índios Caingangues os senhores das terras onde mais tarde seria localizado o município de Foz do Iguaçu. A partir dessa data a ocupação da região aconteceu de forma irregular, caracterizando-se pela extração de erva mate e o corte predatório de madeira. Esse ciclo de extração predatória obrigava os trabalhadores a mudanças constantes atrás de novas frentes de trabalho e novas terras.

O povoamento regular teve início com a Instalação da Colônia Militar do Iguaçu, em 1888, com o objetivo de tomar posse da região e conter o domínio dos países vizinhos. Em 14 de março de 1914 era criado oficialmente o Município de Foz do Iguaçu. A partir de 1930 foram chegando os primeiros agricultores do Rio Grande do Sul, dando início a um novo ciclo de ocupação. A implantação do sistema viário, mesmo de forma precária, permitiu a dinamização da agricultura, favorecendo a comercialização do excedente agrícola. Com esse fato houve um crescimento no número de estabelecimentos comerciais.

A conclusão da rodovia BR 277 em 1969 e a integração do município ao Sistema Estadual de Telecomunicação, bem como a construção do Aeroporto

Internacional, marcaram esse novo período. O final desse ciclo se caracteriza pela consolidação da economia no setor terciário, que no município passou a ter uma participação cada vez maior na geração de renda e na absorção de mão de obra.

A partir de 1974, começa o novo ciclo de desenvolvimento do município, intimamente ligado à implantação da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Vindo para a cidade em torno de 40.000 trabalhadores, atraídos pela oferta de emprego. Registrou-se de acordo com dados do IBGE (2003), um crescimento de 380% no total da população em 20 anos. Ainda nesse ciclo, em meados da década de 1980, conjuntamente à construção de Itaipu, percebe-se um crescimento na importância das transações (ampliação da importância do turismo de compras e do comércio atacadista exportador para a região fronteira) entre Brasil e Paraguai, principalmente para Foz do Iguaçu e Ciudad Del Este.

Ainda hoje (2005) esse turismo de compras assume uma parte da economia local, movimentando hotéis, restaurantes, lanchonetes, agências de turismo. Entretanto, verifica-se uma grande diminuição desse tipo de comércio, tendo em vista o trabalho de contenção de contrabando desenvolvido pela Polícia Federal.

Foz do Iguaçu tem uma composição étnica variada e abriga cerca de 72 nacionalidades de acordo com dados do IBGE (2003), sendo uma das cidades mais cosmopolitas do Brasil. O município tem uma área de 589 Km², apresenta uma população estimada de 176.871.437 habitantes em 2003 (WEBBER, 2003, p.12).

Contrariando a tese de que com a conclusão das obras da hidrelétrica a maioria dos trabalhadores de Itaipu partiria da cidade, houve a fixação da maior parte daquelas pessoas e de suas famílias em Foz do Iguaçu. Passando a desenvolver funções relacionadas, cada vez mais, ao turismo de compras, ao comércio atacadista exportador e outras atividades do setor terciário.

Acentua-se o agravamento da situação social do município, com o crescente desemprego e o desenvolvimento de uma economia informal, acarretando um aumento no número de favelamento urbano, as dificuldades dos setores sociais e especialmente nas áreas de educação, saúde e segurança pública.

Em relação ao sistema educacional do município, Foz do Iguaçu conta com atendimento à Educação Infantil pela Secretaria de Educação, ainda com déficit de vagas para a procura por essa modalidade de ensino. Ao realizar visitas a algumas escolas de Ensino Fundamental da cidade, percebe-se a dificuldade de concretização do trabalho pedagógico, a maioria das escolas não possui biblioteca e falta material para os educandos, sendo a grande maioria oriunda de famílias de baixa renda.

Existem em torno de 59 escolas municipais, 27 estaduais, 34 particulares, sendo que o grau de escolaridade da população é de acordo com dados do IBGE de (2003), até o 1º grau 76%; com 2º grau 19% e 3º grau 5%. A cidade conta com uma Universidade pública Estadual atendendo atualmente em torno de 1800 alunos, foram implantadas no Município faculdades particulares, ampliando o acesso dos cidadãos, principalmente os jovens, ao Ensino Superior,

O Colégio Barão do Rio Branco, o qual constituiu nosso campo de pesquisa, é a única Instituição formadora de professores em nível médio de nossa cidade, fundado há 30 anos, conta com o curso de magistério, e tem contribuído com a mudança educacional no município. Em acordo com a prefeitura e com a Secretaria de Educação os alunos do curso de magistério realizavam estágios remunerados em creches e pré-escolas, hoje, centros de Educação Infantil. Os alunos obtinham um desconto na carga horária do estágio curricular, houve momentos em que 250 alunos estagiavam nas creches, realizando trabalho pedagógico, orientado, em contraposição ao trabalho somente de guarda das crianças.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco pertence à rede estadual no Município de Foz do Iguaçu e foi criado pela resolução nº. 4650/78 de 20/02/78 com o nome de Escola Estadual Unidade Pólo. No ano de 1981 foi reconhecido o 1º Grau pela Resolução nº. 10081/79, até então funcionando como escola polivalente, com educação geral, especial e Técnicas para o Trabalho. No ano de 1981 é reconhecida a Habilitação do magistério. No ano de 1986 foi reconhecido o curso de 2º grau, hoje denominado Ensino Médio pela Resolução 2042/86 de 02/05/86.

Atualmente o Colégio atende em torno de 1.800 alunos, sendo 400 do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) séries e os demais 1.400 alunos da Educação

Básica (Ensino Médio e Profissional), distribuídos nos períodos, matutino, vespertino e noturno. Conta ainda, com uma secretaria e mais seis funcionários da Secretaria, uma diretora geral e dois diretores auxiliares, seis pedagogos fazem parte da equipe pedagógica, dois funcionários (pagos pela APMF) atendem o xérox, quatro merendeiras, onze profissionais atendendo os serviços gerais, duas pessoas atendem a biblioteca (não tendo formação específica para essa função) um pipoqueiro auxilia o atendimento do portão nos períodos matutino e vespertino, pois no período noturno a escola não conta atualmente com serviço de portaria, o que acarreta cotidianamente à direção vários problemas.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e das diretrizes políticas emanadas de organismos internacionais, grandes mudanças no sistema educacional brasileiro foram previstas, com a implantação de políticas orientadoras aos Estados e Municípios. No sentido de uma maior racionalização dos custos e conseqüentemente de recursos para a educação.

Foi encaminhada ao Colégio Barão pelo governo estadual no ano de 1995, uma diretriz determinando o fechamento dos cursos profissionalizantes, neste caso, o curso de Magistério, estabelecendo uma proposta para o Ensino Médio denominado PROEM, uma reformulação que passaria pela aceitação das escolas em barganharem seus cursos profissionais em troca de componentes físicos para as escolas. O Colégio Barão por sua história de participação política refuta a proposta do Estado, contando com o apoio incondicional da comunidade.

A partir desse posicionamento da Instituição, o governo da época (1990) utiliza-se de retaliação, dificultando o envio de recursos, constituindo assim o desmonte da escola pública. Houve momentos de enfrentamento, de pressão por parte dos órgãos denominados braços do Estado.

O interesse em desenvolver a pesquisa nesta Instituição de Ensino tem a ver com essa realidade vivida na década de 1990 especificamente entre os anos de 1995 e 2002 quando nos vimos assolados por obrigações emanadas dos órgãos superiores, contribuindo para o afastamento dos professores das discussões mais amplas em torno da educação. Dentre as várias determinações o objeto de estudo procura revelar o momento de tessitura do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Barão, uma obrigatoriedade para todas as escolas do

país, com tempo previsto para a entrega e sem maior aprofundamento e compreensão do que fosse esse projeto.

Inicia-se então, no final do ano de 1998, a construção do projeto, neste momento os educadores são convocados a participarem da formação oferecida pelo governo, em Faxinal do Céu, sendo constituídos especificamente de seminários de motivação, sem maior aprofundamento para dar conta de estar construindo um projeto dessa envergadura. Essa formação resumiu-se a práticas de sensibilização tanto para os gestores das escolas como para professores. Justifica-se assim uma passividade do professorado, que neste período não tem oportunidade de discutir e aprofundar conceitos fundamentais ao exercício crítico da profissão.

Foram muitas as dificuldades em compreender a importância da elaboração de tal documento, esse contato com o campo de pesquisa, ouvindo a narrativa das professoras, oportuniza reflexão sobre aquele momento, e do movimento em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico, passados hoje quase 10 anos.

Há um consenso entre os responsáveis pela definição e o estabelecimento de políticas públicas que existe na educação, desde longa data, uma distância relativamente grande entre o que se propõe como ideal necessário e aquilo que efetivamente tem sido realizado para atender às necessidades e anseios de nossa sociedade. Essa crise na educação, reflexo e componente de uma crise generalizada que se estende a quase todos os setores sociais, atinge, através de seus efeitos negativos, com mais intensidade, as camadas menos favorecidas da população, isto é, justamente as pessoas que mais necessitam dos benefícios gerados pela educação para transformar a realidade de sua condição existencial concreta (SILVA JUNIOR, 1990,p.135).

A crise de que trata Silva Junior (1990) é localizada em sua manifestação nas estruturas da administração pública pelo interesse de criar seus próprios objetivos e assegurar a defesa de seus interesses, resistindo a mudanças que objetivem o atendimento do interesse coletivo. Por força do braço do Estado, a preocupação burocrática ocupou o espaço da reflexão e da prática pedagógica. O burocrata substituiu o educador, a atividade meio foi priorizada em detrimento da atividade fim.

Os trabalhadores da escola pública, elevados ao nível da consciência política, têm agora, por sua condição e pela natureza de seu trabalho, a responsabilidade histórica de redirecionar sua ação no interior da escola pública para que essa mesma escola pública possa redirecionar sua ação em busca da concretização de sua finalidade. Para que a população trabalhadora construa sua hegemonia, é necessário, ainda que não suficiente que os trabalhadores da escola pública construam sua escola (SILVA JUNIOR, 1990, p. 154-155).

O movimento em relação à construção coletiva de um documento da natureza do projeto pedagógico da escola deveria propor um redirecionamento da ação pedagógica, da atuação coletiva, da materialidade da escola. Compreendido como um direito de os professores, alunos, comunidade estarem construindo, poderia vir a ser um instrumento de luta por uma escola que se deseja, e não instrumento burocrático, que não se efetiva no chão da escola.

4.2 Procedimento da pesquisa

O objeto de nossa pesquisa é o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, concentrei-me na participação dos docentes no momento de elaboração (1998) e na sua execução até 2005. Busquei investigar como foi interpretado aquele momento, qual a participação das doze docentes na elaboração daquele documento e como se deu essa construção na escola. Procurei também, investigar como foi operacionalizada a formação continuada, pois o Projeto antevia a necessidade de realização de programas com este objetivo, em 2005 passada quase uma década daquele momento inicial de elaboração.

A pesquisa realizada fundamentada numa abordagem qualitativa, buscou contribuição em Triviños (1987) e Bogdan (1994). Para eles, o investigador tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. De acordo com Bogdan (1994) a investigação qualitativa possui cinco características, 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. O investigador introduz-se e despense grande quantidade de tempo em escolas e outros locais tentando elucidar questões educativas,

freqüente os locais de estudo porque se preocupa com o contexto. Para ele divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista seu significado. 2. A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras, informações, não dados e números. O investigador tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, a palavra escrita assume particular importância tanto para o registro de informações como para a disseminação dos resultados. 3. O investigador qualitativo interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. O investigador qualitativo tende a analisar seu material de forma indutiva, não os recolhendo com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que o material é recolhido e agrupado. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. 5. O significado é de importância vital, o interesse recai no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. O investigador estabelece estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do colaborador de pesquisa. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos (colaboradores da pesquisa), porque estes não são abordados por aqueles de forma neutra (BOGDAN, 1994, p. 47-51).

Na pesquisa qualitativa Triviños também salienta:

[...] num primeiro momento existe a escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações. A coleta e análise das informações não são divisões estanques. A fundamentação teórica não existe como um capítulo separado. Ela serve para apoiar as idéias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação. O investigador que se orienta pela pesquisa qualitativa tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico, coerente, consistente, original (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

Dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa minha opção foi pelo estudo de caso. Triviños (1987) considera este estudo, talvez, um dos mais relevantes, por constituir-se numa categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se

analisa aprofundadamente. No estudo de caso o qualitativo, as hipóteses e os esquemas de investigação estão aprioristicamente estabelecidos e a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Como procedimento para a realização da pesquisa de campo adotei os seguintes procedimentos: 1. Entrevistas semi-estruturadas - realizei entrevistas com doze professoras do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, de maneira individual com o uso de um gravador, com autorização prévia, das entrevistadas. As entrevistas aconteceram nos momentos de hora-atividade das professoras colaboradoras.

Assim sendo, utilizei-me de entrevista semi-estruturada com o direcionamento dado por Triviños que conceitua como “aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As questões propostas se deram no sentido de as professoras responderem: sobre o momento histórico de construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Barão do Rio Branco; como receberam a idéia da elaboração desse documento; qual a participação de cada uma delas nesta construção; qual a representatividade para a escola.

Em relação à elaboração desse documento; sobre a avaliação do projeto pedagógico, se existe ou existiram na escola momentos de avaliação do que foi construído; se os professores propuseram e/ou propõem alternativas em relação ao projeto; sobre a importância desse documento para a escola; se o projeto construído contempla a formação continuada; e se ela foi executada; como foi executada; e qual avaliação que as professoras fazem desse programa.

A utilização de entrevistas semi-estruturadas, que visam principalmente às narrativas dos entrevistados foi o método utilizado quando da elaboração das entrevistas, de acordo com Flick (2002):

Como uma narrativa de histórias de vida ou de situações concretas nas quais ocorreram certas experiências. São assim, mais sensíveis e correspondem de forma melhor aos pontos de

vista dos entrevistados do que outras entrevistas nas quais tópicos concretos e a maneira como são tratados são excessivamente pré-estruturados pelas perguntas elaboradas (FLICK, 2002 p.122).

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições.

É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p. 4).

Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que se fazem imediatamente a prática, mas também os inúmeros fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história. (KRAMER, 1993, p.35).

As questões foram colocadas e as colaboradoras, individualmente, tiveram liberdade para ir conversando sobre cada uma delas, independentemente da ordem, o importante foi recuperar a própria história em relação à participação na construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Barão e a avaliação da seqüência do processo. A subjetividade do pesquisador deve estar atrelada ao compromisso de buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa, estabelecendo o distanciamento necessário para que o discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores, sem dúvida a parte mais difícil desse procedimento.

2. Transcrição das falas - Após as entrevistas terem sido realizadas, de posse de um vasto material para análise, transcrevi uma a uma as entrevistas em ordem cronológica de realização;

3. Análise de conteúdo - passei então a fase da análise, lendo cada entrevista detalhadamente, buscando os fundamentos da análise de conteúdo.

Entendo por análise de conteúdo “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1977).

De acordo com Bardin (1977): a análise de conteúdo é um método empírico, um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem como objetivo, tem por finalidade desvendar tudo o que é dito ou escrito, tendo como objeto principal, a palavra, tomando em consideração as significações, a forma e a distribuição de conteúdos, considerando o que elas podem nos ensinar após serem analisadas.

Segundo Bardin, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos. Por meio da inferência procura-se descobrir as intenções que estão por trás das palavras, procurando estabelecer correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas, cognitivas ou sociológicas do enunciado. Enquanto o objeto de estudo da lingüística é a língua, o da análise de conteúdo é a palavra, buscando outras realidades por meio das mensagens.

Trabalhei baseando-me nas leituras de Bardin, (1977), organizando da seguinte maneira esse momento da pesquisa, análise das entrevistas: a pré-análise; a exploração do material, leitura, verificação de palavras que acabam se repetindo mais constantemente, com o objetivo de ir categorizando as entrevistas, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a partir de categorias elencadas para análise, e a aproximação, interlocução com os autores que fundamentam o trabalho. Para chegar ao momento de estabelecer as categorias para análise, busquei perceber como as palavras se repetiam, ou até mesmo como as respostas das entrevistas encaminhavam para uma interpretação que não podia deixar de ser analisada com base nas categorias; política; didático-pedagógica e administrativa.

Pela sua centralidade no método utilizado para analisar as entrevistas, é importante nos determos sobre a noção de categoria:

De acordo com Freitas (2005): o homem compreende a natureza por intermédio das categorias (ou conceitos) que constituem o seu concreto pensado, “sendo as categorias pontos de apoio do conhecimento e da prática” as

categorias surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognoscitiva do homem.

Neste sentido, os conceitos e as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há união do conhecimento e da prática (FREITAS, 2005, p.80).

Em relação a categoria política na perspectiva de construção do projeto político-pedagógico Veiga, (1995) coloca que o projeto aponta um rumo, uma direção, é portanto, uma ação intencional, com um sentido, e compromisso a ser assumido por todos, neste sentido ele é também um projeto político, por estar imbricado ao compromisso sociopolítico e aos interesses da população. “É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1995, p.13).

Para Saviani “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p.93). Não existindo uma sem a outra, não existindo relevância, ambas imbricam-se e constituem um todo orgânico, sem prevalência. “Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 1995, p.13).

A partir da categoria política o projeto político-pedagógico necessita ser construído não como mero instrumento burocrático, mas contrário a essa posição como um projeto intencional, sintonizado com uma nova visão de mundo, cujo objetivo seja a discussão crítica da ciência e dos paradigmas educacionais, possibilitando que coletivamente assumam-se posições em defesa da escola que se quer ver construída, materializada.

Em relação a categoria didática e pedagógica, Segundo Pimenta:

[...] Enquanto área da pedagogia, a Didática tem no seu ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, na sociedade, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações

sobre o ensino enquanto prática social viva (PIMENTA 2004, p.151).

Desenvolvendo essa idéia a autora coloca que nossa sociedade está impregnada de intervenção pedagógica. Há, pois um reconhecimento da presença do pedagógico na sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal e não formal.

De acordo com Pimenta (2004), os profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre a educação, objeto da pedagogia, que toma como cerne do estudo a educação como prática social, construindo a teoria pedagógica. Essa perspectiva, segundo a autora, tende a superar a idéia simplista e reducionista que identifica a pedagogia com o modo de ensinar a matéria e de como utilizar as técnicas de ensino; assim, o pedagógico tende a fazer parte somente do metodológico como procedimentos.

Freitas, ao se referir a didática pontua que:

[...] Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente na sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2005, p. 94).

O campo didático-pedagógico de acordo com o autor é fundamentado por sua inserção também no campo político, questionando os aspectos meramente instrumentais, optando pela caracterização dessa categoria enquanto organização do trabalho pedagógico, amplo. Na fala das professoras entrevistadas por vezes, aparece o trabalho de sala de aula como isolado das demais lutas, como se a construção de um projeto garantisse um receituário, e não ampliasse para a busca de compreensão da educação como atividade fim.

Sobre a categoria administrativa (PARO, 2001, p.94) pontua que em nosso cotidiano, relacionando a escola, administração/ gestão, compreende-se que gerir, administrar seja confundido com mandar, chefiar.

De acordo com PARO (2001), é preciso refutar, de maneira séria a tendência presente no âmbito do Estado e de setores que acabam atuando

como braços do Estado, reduzindo a gestão/administração a soluções estritamente tecnicistas, aliadas da administração empresarial capitalista. Nesta ordem basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos de diretores e demais profissionais das escolas, para se resolverem todos os problemas da educação escolar.

Paro, pontua ainda que esse estado de coisas persiste por considerar que os problemas relacionados a educação passam efetivamente pela incompetência administrativa dos seus trabalhadores, contrário à lógica de que é o próprio Estado que no provimento dos recursos age com descaso no sentido de viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Por outro lado, segundo Paro (2001), é importante e urgente desmistificar o equívoco da aplicação, na escola de métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si.

O princípio básico da administração neste viés é a coerência entre meios e fins, entretanto como nos aponta o autor os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação são antagônicos aos fins e princípios de uma educação emancipadora. Neste sentido não é possível que a administração da escola seja ancorada nos objetivos da empresa, e com isso sejam transpostos acriticamente à escola, “sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam” (PARO, 2001, p.97).

Veiga (1995), ao colocar sobre a administração da escola, trata da gestão democrática, que visa romper com a dicotomia entre os que pensam e os que executam, neste sentido explicita:

[...] A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão; da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1995, p.18).

As categorias pelas quais optei para a análise das entrevistas foram sendo amadurecidas a partir das leituras que fundamentaram o meu trabalho, autores como BOGDAN, 1994; BARDIN, 1977; GIROUX, 1997; PARO, 2001;

KINCHELOE, 1997; KUENZER, 2001; SAVIANI, 1997, 2003; FREITAS, 2005; NÓVOA, 1995, VEIGA, 1998; 2002; 2004; contribuíram na delimitação de meu objeto de estudo em relação ao projeto político-pedagógico, na clareza de intencionalidade da pesquisa bem como nos procedimentos de análise.

Quando de posse do material para análise, a fala das minhas colegas professoras, fui transcrevendo e colocando observações, que ilustrariam a análise posterior, aquilo que Bogdan (1994), coloca como sendo o relatório do observador, pequenas observações, manuscritos que apoiam a análise das entrevistas. Houve muita dificuldade em chegar a categorização para dar o salto inicial na análise, lendo e relendo as entrevistas, comecei por organizá-las por proximidade, pensei primeiro em organizar por palavras chaves.

Organizei então algumas tabelas, e tentei reorganizar as falas a partir de palavras que se repetiam que considerei uma forma de análise. A partir dessas palavras num olhar mais minucioso, percebi algumas muito freqüentes na fala das colegas. Em grande parte das entrevistas as categorias, políticas, didática, e administrativa foram sendo notadas, dando conta da compreensão daquele momento da construção do projeto da escola.

A categoria política surge quando as colegas apontam à intencionalidade daquele projeto, da importância de estarem discutindo concepções de homem, sociedade, escola, mesmo com limitações na compreensão e participação. A categoria didático-pedagógica aparece nas entrevistas, como uma espécie de anúncio/denúncia, e ainda com um caráter da didática formalista, técnica, dissociada da unidade teórico-prática, portanto, importante sua análise e aprofundamento.

Nessa categoria de acordo com Silva Junior (1990), a aula é um elemento que dá sentido ao processo, não podendo ser vista como um elemento à parte e nem como um processo de trabalho em si. Coloca ainda que é no interior do trabalho didático pedagógico que a aula encontra seu significado e no interior da jornada de trabalho docente, que esse significado tem que ser construído.

A Categoria administrativa é apontada em todas as entrevistas, contribuindo assim, para que eu buscasse subsídios para compreender em profundidade essa categoria.

As categorias elencadas para o trabalho de análise das entrevistas

imbricam-se na organização do trabalho pedagógico, não podendo ser pensadas fragmentadamente, entretanto, carecem de aprofundamento, discussão crítica, desvelamento, a fim de que sejam construídos, projetos que se revelem na face das escolas.

[...] Com isso, quero dizer que a implantação de um projeto deve trazer, no seu bojo, outras transformações na escola, com o propósito de evitar o engano de implantar um novo projeto, sobre uma organização envelhecida ou com concepções ultrapassadas em relação ao que vem a se constituir como função pedagógica da escola (SILVA JUNIOR, 1990, p.132).

Neste sentido, as narrativas das professoras entrevistadas dão conta de ilustrar esse momento e movimento de construção e possível avaliação do projeto da escola. É importante pontuar que essas categorias elencadas na pesquisa na grande maioria das vezes, aparecem de forma fragmentada na fala das colegas professoras, no entanto Veiga (2004), quando discute as dimensões do projeto político-pedagógico, pontua que as dimensões políticas, administrativas, pedagógico-epistemológicas estão inter-relacionadas, construindo unicidade teórico-prática. Neste sentido, pressupõe relações de reciprocidade e interdependência, precisando revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no cotidiano da escola.

4.3 Apresentando as colaboradoras da pesquisa

No sentido de resguardar a identidade das colaboradoras da pesquisa, optei por organizar as entrevistas utilizando letras como códigos, para o nome de cada colaboradora, seguindo a ordem cronológica de efetivação das próprias entrevistas. Quando estive no campo de pesquisa, marquei com as professoras antecipadamente, a partir de suas horas-atividades, o momento da entrevista, e o local, realizada então na biblioteca, na sala de supervisão pedagógica, na sala de estudo dos professores. Assim, fui transcrevendo as falas, e nesta ordem apresento-as na pesquisa.

Trago individualmente a apresentação das entrevistadas em relação a tempo de serviço, idade, área de atuação, formação inicial e continuada, e vínculo funcional.

Professoras Colaboradoras:

Prof^a. (A) – Formada em Educação Física, 40 anos, atua na educação Básica no Ensino Fundamental, pós-graduação em Educação, participa do qualificação oportunizada pelo Governo do Estado, tem 15 anos de profissão.

Prof^a. (B) – Formada em Matemática, 48 anos, atua na Educação Básica, realizou curso de pós-graduação em Supervisão de Ensino e atualmente está envolvida com a proposta de grupos de estudos, formação do governo estadual, tem 30 anos de profissão.

Prof^a. (C) – Formada em Educação Artística, 35 anos, atua na Educação Básica e no Curso Normal em Nível Médio, com curso de pós-graduação em Educação, pertence ao Quadro Próprio do Magistério Estadual, com tempo de serviço em torno de 15 anos. Participa atualmente (2005) da formação proposta pelo atual Governo do Estado, através de grupos de estudos na própria escola.

Prof^a. (D) – Formada em Educação Física, 40 anos, atuando no Curso Normal em Nível Médio, pertencente ao Quadro Próprio do Magistério estadual, tempo de serviço em torno de 10 anos, tem curso de Mestrado em Educação, tem participado de cursos de pós-graduação na área de atuação, além de participar dos grupos de estudos, qualificação atualmente oportunizada pelo atual governo do Estado.

Prof^a. (E) – Formada em Pedagogia, docente do Curso Normal em Nível Médio, atuando na equipe pedagógica, 38 anos, sendo 15 anos de profissão, pós graduação em supervisão escolar e Fundamentos da Educação, participando da formação do governo do Estado.

Prof^a. (F) – Formada em Geografia, docente da Educação Básica e do Curso Normal em Nível Médio, atuando em sua respectiva área de formação, pertencente ao quadro próprio do Magistério, 50 anos, 27 anos de carreira, pós-graduação em educação, participando atualmente da formação do governo do Estado.

Prof^a. (G) – Formada em Letras, 35 anos, docente da Educação Básica, pertencente ao quadro próprio do Magistério, 15 anos de carreira, pós-graduação em Educação.

Prof^a. (H) Formada em Pedagogia, docente do Curso Normal em Nível Médio, atualmente atuando na equipe pedagógica, com pós-graduação em Educação, participa da formação do atual governo do Estado.

Prof^a. (I) Formada em Pedagogia, 40 anos, docente do Curso Normal em Nível Médio, atuando na equipe pedagógica, 15 anos de profissão, com pós-graduação em Educação, participa da formação oportunizada pelo atual governo.

Prof^a. (J) Formada em Pedagogia, 50 anos, atua na equipe pedagógica, 20 anos de magistério, com pós-graduação em educação, participa da formação por meio de grupos de estudos e alguns encontros em Curitiba e também debates em Faxinal do Céu.

Prof^a. (K) Formada em matemática, 35 anos, atua na Educação Básica e no Curso Normal em Nível Médio, pós-graduação em Educação, participa da formação do atual governo do Estado.

Prof^a. (L) Formada em Pedagogia, 42 anos, atua no Curso Normal em Nível Médio, tem pós-graduação em Educação e 15 anos de carreira no magistério, participa da formação oportunizada pelo atual governo do Estado.

O trabalho que desenvolvi no Colégio Barão do Rio Branco, nos anos (1994-2002) enquanto pedagoga, quando do momento das entrevistas favoreceu a interação, em relação às questões propostas. Senti que as professoras ficaram à vontade para narrarem sua participação naquele momento de construção do projeto pedagógico. Existe uma afinidade e reciprocidade de respeito ao trabalho desenvolvido, entre mim (enquanto investigadora) e as colaboradoras da pesquisa, e acredito que tenha favorecido a aceitação em participar das entrevistas. As colaboradoras conversaram com uma colega que aparentemente parecia não ter saído da escola. Nestes momentos das entrevistas, o clima descontraído, oportunizou a riqueza de manifestações.

4.4 Analisando as entrevistas

Com as respostas das colaboradoras sobre a elaboração do projeto político-pedagógico no Colégio Estadual Barão do Rio Branco na década de 1990, (1998 a 2000) e sobre como receberam a idéia de construção desse documento, e também com depoimentos de suas participações, juntamente com a avaliação que fazem atualmente desse movimento, foi-me possível categorizá-las política, didático-pedagógica e administrativamente.

Essa categorização surgiu a partir da pré-análise das respostas dadas às questões das entrevistas, após o elenco de palavras-chave. Para o estabelecimento das categorias fundamentei-me nas dimensões do projeto político -pedagógico elencadas por Veiga (2004), percebendo como as palavras, idéias se repetiam, e se aproximavam, ou até mesmo como as respostas das entrevistas encaminhavam para uma interpretação que não podia deixar de ser analisada com base nas categorias; política; didático-pedagógica e administrativa.

Veiga (2004), ao aprofundar as discussões sobre o projeto político-pedagógico define quatro dimensões do projeto, pontuando seu caráter político-pedagógico, e sua dimensão humana, “o projeto Político-Pedagógico é produto da ação humana, e nesse sentido, as relações entre sujeitos se assentam nas relações entre a instituição educativa e o contexto social mais amplo” (VEIGA, 2004, p.78). Pontua a importância da participação dos alunos na reflexão sobre as atividades curriculares, na tomada de decisões e envolvimento cotidiano na realização das atividades educativas.

Aponta como necessário o aumento do poder de participação dos alunos e professores. Afirma que “pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolvem mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo” (VEIGA,2004, p.79). A segunda dimensão segundo Veiga (2004), está ligada às questões epistemológicas, no sentido de superação das dicotomias, revalorizando os estudos humanísticos. Traduz esse movimento no sentido de uma ruptura com o conhecimento dualista e disciplinar colocando em destaque a intencionalidade do trabalho educativo voltado para a emancipação social e individual. Configura a importância dos

professores e alunos, como sujeitos ativos na construção de teorias, de conhecimentos e da realização do trabalho docente.

A terceira dimensão é a metodológica e diz respeito ao como ensinar, aprender e pesquisar acerca das concepções teóricas dos alunos e professores sobre a realidade. É regida pela relação teoria e prática, uma relação de reciprocidade entre sujeitos cujas práticas são impregnadas de conhecimentos. A unicidade da teoria e da prática constituem-se um todo não devendo ser rompido. A última dimensão é ética, como princípio educativo que deve orientar a aula. “Ensinar, aprender e pesquisar mediante a inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas contribuir para a construção de um novo senso comum ético e solidário.” (VEIGA, 2004, p.82).

Todas essas dimensões traduzem a intenção de constituir um projeto Político-Pedagógico inovador no bojo de uma concepção de conhecimento-emancipação. Um projeto que se traduza realmente como a face da escola materializando a intenção de todos os envolvidos com o espaço educativo e para além dele (Veiga, 2004, p.83).

Partindo das concepções definidas por Veiga, como base para a análise, optei por categorizar as entrevistas, aproximando as dimensões elencadas às respostas das colaboradoras, apesar de nas entrevistas essas categorias aparecerem de maneira fragmentada, contrariando o que Veiga (2004), coloca sobre a importância da unicidade do trabalho pedagógico, o assumir o projeto cuja intencionalidade precisa estar explicitada, o sentimento de pertença, garantindo identidade, culminando com a possibilidade de construir um projeto emancipatório, ético, que seja evidenciado no cotidiano da escola, nas relações humanas.

As entrevistas realizadas no Colégio Barão buscam explicitar o momento de construção do projeto, as professoras apontam em suas respostas o caráter político, didático-pedagógico, organização do trabalho em sala de aula e o caráter administrativo formulando um conjunto de indagações no sentido de abrir espaço para novas reformulações diante da necessidade de construção de um documento importante porque precisa traduzir-se em pertencimento a todos os protagonistas escolares, não se constituindo como burocrático, com a finalidade de ser arquivado.

[...] O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por tudo isso, todo projeto pedagógico da escola, é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004, p.13).

Neste sentido, político e pedagógico tem uma imbricação indissociável. As entrevistas apresentadas neste trabalho buscaram pontuar importantes momentos de elaboração do projeto da escola, observa-se que as respostas das professoras colaboradoras denotam concepções em torno da temática proposta, a partir de suas vivências, visões de mundo, de sociedade, de educação. Concepções que são norteadas pelas políticas educacionais e por suas experiências no cotidiano da escola, no exercício da profissão, conhecimentos que cada um constrói, a partir de seus contextos, e de suas práticas culturais.

Vejamos os relatos das professoras entrevistadas a respeito da elaboração, bem como da avaliação do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Barão do Rio Branco. Em relação à categoria política quanto à participação na construção do projeto:

[...] O projeto político-pedagógico para mim pareceu ser um projeto democrático, em que todas as pessoas deveriam estar inseridas num mundo mais aberto, dinâmico. Eu me lembro que a escola reuniu os professores, não me lembro se a comunidade também, discutimos e amadurecemos bastante, teve resistências, falta de conhecimento e entendimento da proposta. Eu fui ouvida e respeitada participei de todo o processo de construção do projeto (Prof^a. G).

A categoria política traduz-se nessa fala em relação à participação da professora, que na escola sempre foi muito atuante, presença importante nas discussões do projeto, apesar da dificuldade de acesso aos subsídios teóricos, que não fossem apenas fragmentos de textos. Essa dificuldade transparece na entrevista, pois a aceitação da proposta pela escola passa, a partir de alguns textos emanados do Estado, carregados de intencionalidades, que somente uma leitura aprofundada, discussão coletiva, poderia ter elucidado. Existe um discurso no sentido de participação política, engajamento, preocupação com a forma de a

escola organizar seu projeto coletivo, entretanto as concepções que norteiam as discussões na escola fogem do âmbito da crítica e servem para corroborar a situação posta.

Segundo Veiga

[...] Na medida em que a ação dos homens possui uma intenção, ela apresenta também uma dimensão política, a qual não está deslocada de uma conduta ética, quando se consideram as várias esferas da sociedade. Remetendo essa discussão para o campo da prática pedagógica, é relevante lembrar que os seus sujeitos sempre atuam segundo uma vontade explicitada, por meio de finalidades e objetivos que orientam o trabalho escolar. É nesse sentido que o projeto político-pedagógico constitui-se no instrumento fundamental capaz de traduzir e sistematizar essa intencionalidade da escola, com base nas ações refletidas dos seus sujeitos (VEIGA, 2004, p.228).

De acordo com Veiga (2004), quando construímos os projetos das nossas escolas, planejamos o que queremos fazer, nossa intenção, realização. Antevemos um futuro diferente do presente. Nesta perspectiva, o projeto político-pedagógico não é um simples agrupamento de planos, planejamentos e de atividades diversas. O projeto não tem a intencionalidade de ser construído para ser arquivado ou para simples encaminhamentos aos órgãos superiores, como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele necessita ser vivenciado em todos os momentos, coletivamente, com o processo educativo da escola.

Toda a normatização relativa ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública foi no sentido do cumprimento da lei, a gestão democrática aparece então, como parte importante nos documentos, mesmo não tendo sido materializada no espaço escolar.

Em relação à gestão democrática Veiga (2004) pontua: é um princípio consagrado pela Constituição brasileira garantida no artigo Art. 206, aqui trazido na íntegra:

I - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Em relação à explicitação do que seja este tipo de gestão Veiga nos coloca:

A gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da Instituição escolar. Exige rupturas na prática administrativa da escola, compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. O repensar da estrutura de poder da escola, visando sua socialização, ampla participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas (VEIGA, 1998, p.18).

Este pressuposto definido por Veiga (1998) pontua a importância da gestão democrática como possibilidade de fundamento para a construção de um projeto que leve em conta a escola que se quer diante das condições históricas, o repensar da própria organização, através da participação engajada de todos que compõem o espaço educativo.

Apesar de termos em mãos textos que de alguma forma esclareciam as dimensões do projeto político-pedagógico, provavelmente por nossa formação ter sido em grande parte técnica, fragmentada, a construção do projeto do colégio não trouxe uma marca política, materializada nas ações cotidianas. A professora (G) aponta a ausência da comunidade na construção do projeto, pois a mesma se deu de forma precária, através do envio de questionário por intermédio dos alunos, a maioria acabou não retornando à escola, sendo essa forma inadequada de contribuição da comunidade, não houve momentos de participação efetiva da comunidade e dos funcionários do colégio para a elaboração desse documento.

Apesar de termos realizado leituras que contemplavam questões relativas à gestão democrática, a realidade se mostrou contraditória, os aspectos ideológicos presentes nas histórias de cada um, acabou impedindo uma participação efetiva, como se ainda, o pensar a escola devesse ficar relegado aos especialistas no campo da educação.

Segundo Kuenzer (2001), a participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. As concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada

pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Se estivermos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários.

A colaboradora em relação a participação na construção do projeto relata:

[...] Foi feita uma reunião com todos os professores, os coordenadores nos orientaram, eu fiquei surpresa porque não achei que a escola precisava daquilo. Eu colaborei dando sugestões, no que esperava do comportamento de meus alunos, que fossem críticos que não ficassem só ouvindo. Anteriormente eu pensava em preparar o aluno para o vestibular, e durante as discussões, porque entendi que esse não era o objetivo principal da educação eu fui mudando. (Prof^a. K).

Categorizo a fala da professora como política ainda que esteja pautada no senso comum, resultado do distanciamento teórico sobre a concepção de educação nas discussões daquele momento em 1998. Aquilo que Kuenzer (2001) explicita: a construção de um projeto dessa importância passa pelas questões ideológicas presentes. A crença da professora em relação a um projeto que evidenciasse uma mudança no comportamento de seus alunos, exigiria dela também mudança, isso não ocorre magicamente.

A compreensão da professora denota sua concepção de educação. Elenca a importância do trabalho pedagógico realizado na escola pública unicamente para a preparação para o vestibular, dissociado dos aspectos sociais que efetivamente interferem na possibilidade, de ingresso ao ensino superior. Veiga afirma que:

É necessário que se afirme que a discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania, a consciência crítica (VEIGA, 2004, p. 39).

A professora (K) coloca sua surpresa em relação ao projeto pedagógico, e de que a escola não precisava dele. No momento da entrevista, percebi que a professora também teve dificuldade de compreender a importância daquele projeto, colocando a necessidade de rediscuti-lo. Na época (1998) não considerou

a relação entre o político e o fazer cotidiano da escola. A professora sempre foi presente em todos os momentos de construção do projeto, mesmo que timidamente. Ela coloca, que precisa estudar para construir um entendimento político-pedagógico para além da sala de aula, gostaria de ter entendido melhor, a importância de tal projeto. A dificuldade da compreensão de que o nosso trabalho educativo é antes de tudo um trabalho político, porque necessita posicionamento, participação, introduz aquilo que Veiga trata como sendo adolescência política.

Segundo Resende (2002) no Brasil vive-se a “adolescência” de um processo político, pois na maioria das vezes, aportam principalmente no espaço escolar inúmeras propostas que se traduzem em propostas inconsistentes, não se constituindo em possibilidade de prática efetiva, resultando em revolta por parte dos interessados, os professores e alunos. As análises relacionadas a tais ações acabam se limitando a questões periféricas do processo, relegando a segundo plano os pontos essenciais. Como exemplo disso reside a obrigatoriedade de construção do projeto pedagógico, bem como da inserção de determinados paradigmas a serem rompidos, de uma maneira autoritária e linear.

[...] Com frequência encontramos planos, regimentos, diretrizes que regem a escola, repletas de nuances democráticas e no fluxo do poder das diversas esferas da organização pedagógico-administrativa em geral, ações antidemocráticas, conteúdos sem significados para os alunos e reforçadores de uma estrutura repressora. Por isso, não basta definir uma escola voltada para a maioria da população brasileira nas instâncias consultivas. É preciso oportunizar condições; é preciso compromisso efetivo tanto das esferas mais altas de poder (macro), como também daqueles que atuam diretamente na escola (micro) (RESENDE, 2002, p.64).

Essa dificuldade de compreensão política no caso do Colégio Barão realmente se evidenciou, as reuniões para a discussão e encaminhamento dos trabalhos em relação ao projeto pedagógico na década de 1990 se constituíram em cansativas reuniões e para alguns, houve uma tentativa de aproximação com as propostas tentando compreendê-las, e contribuir. E isso para mim enquanto equipe realmente foi um fator complicador, não tínhamos certezas, e

precisávamos trazer os colegas para o debate, tentando justificar a adoção de uma outra proposta.

A idéia do projeto pedagógico definido em geral por órgãos superiores no nosso caso (Colégio Barão) previsto pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, com fiscalização do Núcleo Regional de Educação (NRE), favoreceu a participação da escola de forma meramente simbólica, o que conseqüentemente não garantiu mudanças nas posturas democráticas em seu interior. A participação do grande grupo acabou sendo sucateada, formalizada apenas como prática burocrática, sendo queimada uma importante etapa de possibilidade da identificação das matrizes teóricas e das ações da escola em particular.

[...] De uma forma ou de outra, existem os educadores que têm buscado o caminho da coerência entre o pensar e o fazer, há tanto dicotomizados, porém avançando pouco, mantendo-se desiludidos pela falta de perspectiva, inebriados pelo corporativismo e, finalmente, ofuscados pelas ideologias liberais, que acabam por mascarar o sentido de realidade social, admitindo a desigualdade e desqualificando a idéia de luta de classe. Em conseqüência, percebemos a escola vivendo e disseminando uma das mais graves contradições qual seja aquela que contrapõe o desejo da vida digna à coisificação humana (VEIGA, 2002, p. 66).

Exatamente esse foi o sentimento naquele momento, pois o discurso neoliberal é de mascaramento da realidade, como se os problemas envolvendo a escola pudessem e devessem ser resolvidos aleatórios à sociedade, sendo a escola parte do tecido social, as discussões no âmbito escolar necessitam de aprofundamento que é histórico e político, isto exige posicionamento.

No relato da professora aparece a dificuldade de encaminhamento e continuidade do projeto:

[...] Para não ficar somente no papel, faltou alguém para direcionar, nós ficamos abandonados por dois anos, não tivemos mais paradas nem discussões, ficamos só com o trabalho de sala de aula, e não tem como pensar num projeto político-pedagógico envolvido somente com a sala de aula, a nossa caminhada sofreu interrupção, hoje estamos novamente retomando as leituras, mas sem aquele sabor daquelas discussões e projetos que fazíamos(Profª.C).

A professora aponta a dificuldade de discutir aquele projeto construído tendo em vista que alguns membros da equipe pedagógica que articularam as discussões saíram da escola, e o projeto sofreu interrupções. Com a equipe pedagógica desfalcada, os professores observaram que a caminhada parou, apesar da compreensão de que o projeto pedagógico não é propriedade de pessoas, mas do coletivo, a função dos pedagogos na escola em defesa da gestão democrática e a tentativa de construção de um projeto coletivo foi notada, representada na fala das professoras.

Os depoimentos citados denotam desconforto diante da necessidade da elaboração de um documento dessa natureza, cujo teor político-pedagógico acabou relegado a um documento que não se traduziu na face do Colégio Barão, por isso não tendo sido assumido por suas protagonistas. Um documento que necessitaria ter sido construído tendo por base questões sobre concepções de sociedade, de educação, de homem, de escola, diante da realidade que se queria ver explicitada.

A avaliação que eu faço daquele momento de construção do projeto, e os depoimentos apresentam, foi à dificuldade de compreensão daquele movimento como um movimento político, fruto de discussões, de participação, de rompimento com o ideário neoliberal, explicitado nas recomendações pelo Estado. A garantia da institucionalização do debate, leitura e escritura do projeto, assumindo os riscos de tais decisões.

Construir um documento dessa natureza com a participação efetiva da comunidade do Colégio Barão, com o compromisso assumido por todos. Explicitando a gestão da Instituição, garantindo pelo viés democrático, que as práticas em sala de aula pudessem ser revistas sob a base democrática. Perdemos terreno por não conseguirmos vislumbrar todas essas importantes discussões, garantindo no Colégio Barão um projeto legítimo.

O projeto político-pedagógico do Colégio Barão não teve caráter crítico porque não deu conta de explicitar e materializar em sua ação cotidiana a formação do educando para um tipo de sociedade, apontando um rumo, uma direção, posicionamento. Garantiu-se um texto interessante em seu teor, entretanto acabou sendo vazio de significado, pois não se concretizou na prática escolar.

As discussões realizadas naquele período, 1998 constituíram importantes mudanças no interior da escola, alguns depoimentos demonstraram isto, a necessidade de estudar, buscar, tentar compreender que escola estávamos construindo. Apesar da dificuldade de compreensão da natureza e dimensões do projeto político-pedagógico, hoje percebo que um novo projeto está sendo gestado no seio da comunidade educativa, tendo o antigo projeto como base, até para não cometer os mesmos erros.

Em relação à categoria administrativa utilizo Paro (2001) para conceituá-la: quando pontua que em nosso cotidiano, relacionando a escola, administração/ a gestão, costuma ser associada com chefia ou controle das ações dos outros. Isso decorre do fato de que diuturnamente, acabamos convivendo com o arbítrio e a dominação e por conta de uma sociedade capitalista, não nos dando conta disto.

Nas entrevistas este conceito é frequentemente utilizado, tendo em vista a forma como a idéia e a obrigatoriedade do projeto pedagógico chegou para a Instituição. Sobre a categoria administrativa as colaboradoras da pesquisa apontam em suas colocações a repercussão de tal encaminhamento para a construção e efetivação do projeto.

[...] lembro que veio uma proposta e que devíamos pensar a escola como um todo e foi elaborado neste sentido, embora o projeto tivesse termos técnicos e palavras que tinham que constar no texto de cima para baixo, em relação à hierarquia do sistema educacional estadual, para ser encaminhado ao NRE, não foi construído de forma autônoma, foi construído sob o olhar do Estado (Prof^a. D).

A Categoria administrativa aparece no depoimento da Prof^a. (D), quando coloca sobre os termos técnicos que se referem à compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais, e dos Parâmetros Curriculares, as competências e habilidades. Um novo discurso a ser incorporado em tempo determinado, sintonizado com as demandas do mercado, aproximando a escola da empresa.

Contraditoriamente, se não existisse a obrigatoriedade por parte do Estado, não teríamos elaborado tal documento, o que denota um desconhecimento de que o trabalho pedagógico é um ato político. O planejamento, e o próprio projeto pedagógico na escola por vezes foi compreendido como mera formalidade, para ser entregue à supervisão e devidamente arquivado. Assim, construir um projeto,

mesmo que sob a base unicamente do controle estatal, serviu para repensarmos as dimensões do trabalho educativo, mesmo que de forma precária.

A professora em seu depoimento coloca:

[...] Enquanto professora chegou à determinação de que deveríamos escrever o projeto, mas deveriam ter tido discussões muito mais amplas. A construção do projeto político-pedagógico na época não sentíamos a importância, não pensávamos que isso seria importante para as lutas futuras em torno da manutenção do Magistério, achávamos que era mais uma questão de cumprir com as regras e leis estabelecidas (Prof^a. E)

A professora estabelece como a elaboração do projeto se caracterizou como instrumento burocrático, este movimento foi sentido por todas nós. Inúmeras determinações e pouco aprofundamento. Apesar de desconhecermos em profundidade a legislação norteadora das políticas educacionais, começamos a tomar conhecimento a partir de toda a discussão do projeto e até mesmo posteriormente a sua elaboração.

O Estado acabou estabelecendo, como estratégia, todo um fundamento, das competências, um novo discurso sobre a quebra dos paradigmas educacionais para aceitação passiva do professorado. A professora (E) coloca que não sentiu a importância dessa construção e que até isso com certeza teria auxiliado na luta em torno da manutenção do curso de magistério, poderíamos, a partir do Projeto Político-Pedagógico, ter garantido a continuação do curso, já que elaborar um documento dessa importância é direito da escola e de sua comunidade.

Essa colocação da professora representa um grande grupo do Colégio Barão que, hoje, compreende a conservação do curso de Magistério como uma prática que deveria ter sido construída quando da elaboração do projeto, porque algumas leituras das políticas educacionais fundamentariam efetivamente as resistências pela escola, acredito que tenha contribuído, mesmo que de forma fragmentada, não no sentido de uma unicidade teórico-prática.

[...] Um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforma magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e

equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível pensar em um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar e interferir nessas mudanças (VEIGA, 2002, p.92).

A categoria administrativa orientou a construção do projeto do Colégio, as respostas das professoras denotam a dificuldade de compreensão desse documento como legítimo. Quando questionada a respeito da idéia de projeto chegando ao interior da escola, as professoras argumentam demonstrando o aspecto administrativo do mesmo. Segundo o depoimento da professora:

[...] Não foi fácil, o Barão atravessou uma crise naquela época, a equipe da escola é que fazia o encaminhamento dos documentos que norteavam a proposta, a organização era por equipes de trabalho, fazíamos as anotações, e a equipe redigia por exigência da própria SEED, o documento tinha que ser elaborado (Prof^a. H).

A professora relembra que quando estivemos elaborando o projeto, o grupo foi organizado por áreas afins, e um membro de cada grupo tinha a responsabilidade de registrar para depois apresentar as colocações ao grande grupo. A equipe pedagógica ficava responsável pela redação final com base nos relatórios dos grupos. Apesar de não ter tido um roteiro para seguir, tínhamos orientações de como proceder, e de que alguns itens deveriam ser extraídos dos Parâmetros e das Diretrizes. Mesmo com dificuldade de entendimento do que se tratava. Essa angustia aparece explicitada no depoimento da colega. Novamente aparece o projeto como documento burocrático, mais como um fardo do que um norte para a escola.

De acordo com Veiga (2003), o que se observa é que o discurso da participação quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução. Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, nas mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação.

Se não for uma participação consciente e principalmente autônoma, fica

um discutir por discutir, não se traduz em mudança, pois se cumpre um propósito que não leva em conta a efetiva participação de todos em uma construção que precisa ser coletiva (Veiga, 2003, p.10).

A concepção de projeto do ponto de vista simplesmente burocrático, normatizador, atrelando a escola aos interesses empresariais e do capital, desvinculando dos seus determinantes sócio-políticos procede como afirma Veiga (2004) de alguns pressupostos: o primeiro pressuposto diz respeito à separação entre pensar e agir, ou seja, o pensamento separado da ação. Competindo a escola somente formalizar o que existe, dessa maneira conservando a lógica de funcionamento do sistema. Assim, a elaboração do plano estaria mais facilitada quando as linhas estratégicas já estivessem definidas a priori. A participação nesse caso, dos professores, alunos e da própria comunidade estaria restrita ao gerenciamento da rotina sob muito controle e pressão.

O segundo pressuposto considera o estratégico separado do operacional. Essa concepção de projeto conduz à sofisticação técnica dos instrumentos diversificados empregados e construídos por órgãos da administração central da educação. São altamente normatizadores, definidos de cima para baixo. A padronização surge como uma forma sutil e eficiente de controle e vigilância. A concepção de projeto no bojo do planejamento estratégico procede “à separação do momento e do processo de elaboração da estratégia do momento e dos processos de sua concretização” (VEIGA, 2004, p.49).

Ao provocar essa separação, o projeto é inoperante, ele orienta as respostas a problemas existentes, embora nem sempre os resolva. Esse modelo está voltado para a burocratização da escola, transformando-a em mera cumpridora de normas e regras, mecanismos de regulação convergentes e dominadores. Os ganhos em torno de uma autonomia serão cada vez mais minimizados. O terceiro pressuposto é a separação dos pensadores dos concretizadores, que acaba provocando a cisão entre os que pensam e os que executam. Os dirigentes escolares afastam-se da prática cotidiana e os professores desligam-se das decisões, fortalecendo com isso o individualismo e o isolamento.

Essa divisão técnica da organização do trabalho pedagógico de acordo com Veiga (2004) enfatiza uma abordagem despolitizante da prática pedagógica

alterando radicalmente o trabalho do professor. Finalmente aponta que ao assumir o caráter administrativo burocrático do projeto a escola deslegitima sua função de docência em detrimento das atividades fins de cunho político-pedagógicos, relegando o trabalho pedagógico às atividades de controle e gerência.

O último pressuposto apontado por Veiga (2004) ressalta a separação dos estrategistas das estratégias. Propondo grupos que terão a incumbência de construir o projeto da escola, porém fragilizados para pensar sobre o trabalho dos outros, os professores. Essa forma de gestão acaba reforçando a hierarquia escolar, valorizando o preenchimento quantitativo de quadros, ficha-resumo de funcionamento e organização da escola. Essa concepção não pensa a escola no sentido de uma horizontalidade, garantia de práticas de diálogo democráticas em seu interior, tendo em vista o pleno desenvolvimento do educando.

O depoimento das colegas denota aquilo que Veiga define como um projeto construído sem o sentimento de pertença, participação, com vistas a mudanças. A preocupação que norteou a construção do projeto para a sua prática, como transformar tudo aquilo que era proposto, em efetivo trabalho didático, acostumados que fomos a esperar por receitas e pacotes educacionais. Segundo o depoimento da colega professora em relação a sua participação:

[...] Eu achava que a gente só participava para fazer número, é verdade, faltava base para nós, eu não estudei essas coisas da Pedagogia, vinha pronto e nós não mudávamos nada. Os professores que davam sua opinião eram pouquíssimos. Eu gostava de participar, mas eu achava que tudo aquilo não se concretizaria. Participava para aprender, servia para mim como aprendizagem (Prof^a.F).

Nota-se neste depoimento um distanciamento daquele movimento de construção do projeto, mesmo que precariamente, o corpo docente se reuniu, discutiu, realizou as leituras enviadas, eu e as colegas da equipe pedagógica estivemos à frente do processo. Organizamos-nos para discutir os textos e ouvir o que queriam os professores, os pais (via questionário) e alunos em relação à escola. A professora a partir de sua colocação apresenta esse distanciamento, entretanto, cumpriu uma obrigação, formalidade. Refere-se ainda, ao empenho dos colegas, denotando a fragmentação do trabalho pedagógico, uns pensam

para que outros executem. A preocupação pautou-se meramente com a questão legal em detrimento do trabalho de organização da escola como um todo.

O depoimento da professora ilustra aquele movimento:

[...] A idéia do projeto chegou para nós com uma determinação, não tínhamos clareza na época de uma linha teórica, sabíamos o que queríamos para a escola, mas não sabíamos como, e as tais competências e habilidades nunca ficaram clara para nós (Prof^a. E).

A professora coloca que mesmo com dificuldade de compreensão, participou das discussões, para aprender. Apresenta ainda seu posicionamento em relação ao que queria enquanto escola, a dificuldade residiu no como tratar de todos aqueles aspectos para a construção do projeto. Um dificultador foi a inserção, sem a compreensão, dos termos que obrigatoriamente deveriam fazer parte da escritura do projeto. Como constituir um documento com o sentimento de pertença, sem a compreensão em profundidade?

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, as tais competências e habilidades deviam ser copiadas, sem entendimento. Outros textos, críticos apontavam as concepções diante de uma sociedade excludente como a nossa. Entretanto a lógica da obrigatoriedade, deslegitimou o projeto perante os professores.

Na colocação da professora (E) aparece a dificuldade de compreensão das dimensões do projeto pedagógico. Por não ter sido institucionalizado esse movimento de construção, discussão na escola houve pouca participação dos colegas na construção do projeto, existiu presença nos momentos de discussões, mas isso não significou qualidade de trabalho no sentido de uma efetiva participação. Para a maioria dos colegas toda aquela discussão, não teve nenhum sentido, denotando a dificuldade de estar contribuindo com as discussões, por não compreender a necessidade daquele movimento.

A não participação, no sentido de discussão, elaboração com o coletivo, presença ativa, segundo as professoras, o esquivar-se, revela o enfoque puramente administrativo do projeto, que descaracterizou sua importância enquanto processo de trabalho. Por não compreenderem a dimensão política

imbricada a dimensão pedagógica, as professoras em seus depoimentos se fixam ao legalismo e a burocracia.

De acordo com Kincheloe (1997) em relação à maneira como os professores pensam acerca de seu próprio trabalho por vezes, desconfigura a própria profissão, na narrativa das colegas percebe-se que o envolvimento com a construção do projeto pedagógico da escola não obteve êxito, pois não conseguiu ser materializado no espaço escolar, apesar dos esforços em tentar discutir o projeto, seu esquecimento acabou deslegitimando sua importância para a organização do trabalho da escola.

(...) os professores têm internalizado como senso comum uma abordagem profissional que desmembra uma tarefa complexa de ensino em uma série de simples etapas que mesmo os trabalhadores não qualificados podem executar, isto é, eles têm sido desqualificados. A desqualificação do ensino foi, portanto, racionalizada; a concepção do ato pedagógico foi separada de sua execução (KINCHELOE, 1997, p.18).

Essa desqualificação de que trata o autor refletiu o vivido naquela época 1998-2000; as professoras acabaram não se sentindo partes do processo. Importante pontuar que essa não participação não fora devida a organização da própria escola, acredito que o fator tempo, aliado a cobrança constante por parte do Núcleo Regional de Educação tenha contribuído para esse distanciamento. Mesmo diante de tantas dificuldades o Colégio Barão foi considerado exemplo para outras escolas. Em relação à tentativa de estabelecer uma construção coerente com os princípios da instituição.

Enquanto alguns estabelecimentos copiaram propostas ou mesmo delegaram a sua elaboração a pessoas estranhas ao ambiente escolar, arcando com os custos de tal processo, no Barão sentamos, discutimos, escrevemos, diante do consenso arbitrado de que trata Gentili, (2001) a possibilidade delegada até certo ponto de autonomia do trabalho de organização da escola.

E isso foi evidenciado na construção do projeto do Colégio Barão, os professores sendo destituídos de sua natureza, que é o trabalho pedagógico compreendido como participação e tomada de decisão para além da sala de aula, acabam relegando a outros profissionais a tarefa que é sua porque legitima sua função de educar. Segundo o relato da professora:

[...] A avaliação que posso fazer daquele projeto apesar de hoje não refletir o que queremos, é que ele foi importante, fez com que nós voltássemos o olhar para o estudo para a educação.

Estamos estudando de novo e tentando construir um projeto nosso (Prof^a.L).

A colocação da colega se pauta no sentido da continuidade, ou seja, mudam-se os governos e novas estratégias são alocadas, tendo reflexo imediato na organização das escolas. Um retomar do projeto político-pedagógico precisaria garantir a decisões da escola para além das estratégias governamentais. Conseguir estabelecer um colegiado forte na escola pode ser uma tentativa de garantia desse trabalho coletivo, democrático de que trata Giroux:

A democratização da escolarização envolve a necessidade de que os professores formem alianças com outros professores. As alianças devem desenvolver-se em torno de novas formas de relações sociais que incluam tanto o ensino como a organização e administração da política escolar. É preciso que os professores rompam a estrutura celular do ensino que atualmente existe na maioria das escolas. Precisam desenvolver mais controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares. As atuais estruturas da maior parte das escolas isolam os professores e eliminam as possibilidades de uma tomada de decisões democrática. As relações entre os administradores escolares e o corpo docente com frequência representam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho, a divisão entre concepção e execução (GIROUX, 1997, p.40-41).

Essa possibilidade de que trata Giroux de existir no ambiente da escola a tomada de decisões sob os fundamentos da democracia, aponta a necessidade de discussão com profundidade dos problemas que permeiam a prática cotidiana do espaço escolar, professores, direção, equipe pedagógica, educandos e funcionários precisam estabelecer relações de respeito e de reciprocidade a fim de construir um coletivo fortalecido. No Barão todo o encaminhamento, mesmo que não tenhamos conseguido escrever um projeto real, sempre foi no sentido de práticas solidárias e de respeito, apesar dos nossos limites. Tudo isso é prática política, entretanto a inconsistência de nossas leituras e dificuldade de entendimento do fundamento do projeto pedagógico acabou por torná-lo burocrático, cartorial, posteriormente sendo arquivado.

[...] Eu acho que na prática o projeto não se efetivou, porque todos os anos os professores novos que entraram na escola, não ficaram sabendo do que se tratava o projeto. Esse projeto tem que ser discutido todos os anos, os professores serem orientados como a escola funciona (Prof^a. K).

Essa colocação demonstra efetivamente o quanto o projeto foi distante da escola, não contribuindo para a construção de pressupostos que fundamentassem o trabalho pedagógico, nem mesmo sendo apresentado aos colegas que chegavam à escola. O caráter burocrático desse documento acabou favorecendo um distanciamento dos professores em relação às discussões mais amplas em torno da educação. Como enfoca ao depoimento abaixo:

[...] O projeto foi ficando desgastante, e paramos de utilizá-lo, houve um cansaço do projeto, o professorado não buscava a leitura do mesmo, cada início de ano eram dados aos professores cópias do projeto e eles pareciam que nunca tinham visto. Houve questionamento de alguns colegas que havia sido feito a portas fechadas, mas não foi dessa maneira (Prof^a.E).

[...] O projeto é de fundamental importância, toda a leitura e contexto que vivemos na época, sem ele não dá para buscar uma proposta emancipadora para a escola, entretanto o grupo de professores precisa compreender a importância desse projeto para a escola. Falta ainda muita leitura, maiores informações e amplas discussões (Prof^a.J).

Entendi que a professora(J) se reporta ao projeto construído como base para novas discussões. Entretanto, a compreensão de que é realmente um documento importante, passa pela organização do trabalho da escola, institucionalizar o projeto no espaço e tempo escolar. O coletivo tem que construir sua história, sem deixar de compreender quem são os professores, onde estão inseridos.

Isto ilustra o que vários autores no decorrer do trabalho deram conta de explicitar e o que Veiga (2004) define como concepção do projeto da escola, não adianta em nada constar o que efetivamente não se garante nas práticas cotidianas. Um projeto cujo fundamento contemple a concepção neoliberal tem

como pressuposto a educação como prática excludente, e a escola tem como fim práticas autoritárias, autonomia decretada, palavra de ordem e vazia de significado. Sua avaliação visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos burocráticos, aplicados por grupos estratégicos, que muitas vezes não defendem a causa da educação e tomam partido sobre seu destino.

Trata-se como salienta Veiga (2004) de uma visão reducionista de escola, que valoriza o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar.

Essa colocação aponta o que Silva Junior (1990) elabora sobre a construção da crítica como possibilidade de respaldo para o não fazer, não participar. Discute-se sobre gestão democrática, escreve-se isso no projeto, entretanto, não se efetiva no cotidiano da escola, até porque mesmo fazendo parte do discurso neoliberal, essa não é a concepção que se quer de escola.

[...] A cultura da escola é uma cultura de resistência. Embora ainda pouco numerosos, os estudos sobre a existência no âmbito da escola de um “saber” não codificado que lhe é próprio indicam a inconsistência dos estudos mais freqüentes que tendem a reduzir o ambiente escolar a local de transmissão obrigatória de diretrizes políticas e valores ideológicos emanados da estrutura de poder. É suficiente lembrar, com Gramsci, que a “realidade é rebelde”, inúmeras propostas legais de reforma de ensino permanecem relegadas ao plano das proposições teóricas, sem, contudo atingir a escola e renovar a ação educativa (SILVA JUNIOR, 1990, p. 117).

Quando um documento não se constrói no coletivo partindo das práticas escolares, a dificuldade de efetivação se dá na não aceitação do professorado. O projeto do Colégio Barão teve vida curta, não sendo assumido pelo grupo de educadores da escola, porque não sentiram esse pertencimento. O que denota dificuldade de compreensão dos fundamentos epistemológicos, prevalecendo a lógica do mercado, aprender a fazer em detrimento do pensar.

De acordo com Silva Junior (1990), a resistência das escolas em relação às determinações que lhe chegam, explicável e previsível, é, no entanto freqüentemente autoritária, porque “defensivista” e acrítica. O autor coloca ainda, a dificuldade que as crianças e jovens das classes menos favorecidas encontram ao se relacionarem em sala de aula com seus professores, mesmo que todo o

debate ao longo dos anos na escola pública seja em torno da democratização da escola.

Segundo Silva Junior (1990) para que as práticas escolares realmente sofram alterações em favor dos interesses e necessidades das camadas majoritárias da população, existe um longo e difícil caminho a percorrer.

É provável que a insuficiência teórico-política ainda predominante entre os trabalhadores da escola pública concorra para a recepção acrítica desse postulado. É provável também que essa mesma insuficiência teórico-política esteja na base da elaboração das propostas gestadas no seio do aparelho do Estado. Os funcionários do Estado não são necessariamente maquiáveis de plantão a espreita do melhor momento e da melhor forma de atingir as classes trabalhadoras. Muitas vezes, ou quase sempre, são eles apenas profissionais limitados que não conseguem vislumbrar o horizonte da transformação social, embora o jargão correspondente tenha se integrado ao seu discurso habitual (SILVA JUNIOR, 1990, p.125-126).

Ao concluir a análise das entrevistas sob o prisma da categoria administrativo-burocrática, percebi que o vivido no Colégio Barão aliado ao relato das professoras entrevistadas, apontam para a dificuldade de compreensão dos fundamentos que contemplam o projeto pedagógico. Por não termos efetivado um projeto democrático, fruto de nossas práticas cotidianas acabamos por gerar um projeto burocrático, aquilo que Veiga (2003) denomina como sendo cartorial, servindo para a legitimação do que está posto nesta sociedade.

Ao enfatizarmos as questões burocráticas em detrimento das questões político-pedagógicas, até por não dominarmos com profundidade sua episteme, corroboramos a elaboração de um documento que não se traduziu de forma alguma em um documento legítimo, com a face do Barão, a nossa proposta pedagógica construída no ano de 1998, não ultrapassa sua dimensão meramente técnica para alcançar uma dimensão política. Não dando conta de garantir a especificidade da educação e da escola que queríamos.

De acordo com Kuenzer (2002), quando trata da elaboração de um projeto político-pedagógico voltado para as classes trabalhadoras, aponta:

[...] Esse novo fazer pedagógico, não é dádiva que está por vir, por obra e graça de alguns iluminados que se proponham a

pensá-lo, ou o presente que terão os trabalhadores após a revolução. Ele é fruto do conjunto das lutas, reivindicações e pressões da classe trabalhadora com seus intelectuais. É um processo coletivo de conquista, árduo, lento e cotidiano, que ocorre no interior de cada unidade produtiva, em cada movimento de organização operária, em cada escola, em cada instituição comprometida com os interesses dos trabalhadores. Ele é fruto de esforço de trabalhadores e intelectuais, que unidos pelo mesmo compromisso, a partir das relações sociais concretas, se educam e gestam um novo modo de produção e, portanto de existência, em que trabalho significará libertação (KUENZER, 2002, p. 199).

A elaboração do projeto pedagógico do Colégio Barão produziu sentimentos contraditórios, que transparecem nas entrevistas. Por um lado, existiu a possibilidade de decidir sobre o nosso próprio trabalho, tanto no âmbito organizacional quanto em relação aos próprios conteúdos de ensino, por outro, existiu a responsabilidade e a complexidade das decisões que precisaram ser tomadas. Entretanto, a dificuldade se deu na tomada de decisões que precisariam ter sido coletivas, culminando com um documento aleatório a prática da escola.

A análise das entrevistas em relação à categoria didático-pedagógica mostrou que mesmo contraditoriamente às colegas professoras desejaram conhecer e contribuir com o projeto em construção, colocando sua indignação sobre a forma de desvalorização do trabalho dos professores e de suas contribuições com as questões da escola. De acordo com Freitas (2002):

[...] A organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Não se trata, obviamente, de obter o “consenso” dos alunos e professores ou sua “adesão”, como querem os proponentes da Qualidade Total, em torno do projeto existente. Trata-se, na realidade da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão, implicando na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica (FREITAS, 2002), p.111).

O projeto político-pedagógico referido por Freitas, é um instrumento que faz parte do vocabulário e da prática cotidiana das escolas. Existe essa contradição entre um projeto político-pedagógico imposto por exigência legal, implantado na grande maioria das escolas, especialmente nesta pesquisada, e um projeto construído coletivamente, de cunho emancipador.

A possível conclusão é que a realidade escolar encontra-se distante, ainda, da possibilidade de construção coletiva de um projeto político-pedagógico, essa caminhada exige a apropriação, o sentimento de pertença por parte do coletivo da escola.

Em relação à categoria didático-pedagógica as respostas obtidas nas entrevistas apresentam como não estava clara a intencionalidade do Projeto Político-Pedagógico, aproximando a elaboração desse documento unicamente ao aspecto instrumental. Os relatos das colegas denotam a compreensão de que um projeto deve dar conta somente da “sala de aula”, distanciado das questões mais amplas que necessitariam estar fundamentadas nesse documento, contribuindo assim substancialmente para que as práticas de sala de aula se efetivassem como práxis social.

É o que demonstram os depoimentos a seguir:

[...] Nessa época a gente não sabia como iria elaborar o projeto, tivemos reuniões, encontros e a equipe pedagógica da escola foi mostrando para nós, clareando nossas idéias. Eu trabalhava meio sem rumo com o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico, tivemos uma linha a seguir, que não ficou clara para mim, eu me preocupava com a aprendizagem. No momento foi assustador, a gente estava perdida, trabalhando e na realidade percebemos que não é tão difícil fazer da nossa matéria uma matéria viva (Prof^a. B).

[...] O que falta hoje aos professores que já estão atuando há muito tempo é leitura dos fundamentos pedagógicos, por isso que parece ocorrer um distanciamento em se tratando do Projeto Político Pedagógico. Os professores esquecem de voltar os olhos para as matérias pedagógicas, para além do livro didático (Prof^a.G).

A idéia que é perpassada pelos depoimentos dessas professoras traduz o que ocorreu no Colégio Barão a categoria didática enquanto técnica, instrumental prevalece por conta de uma formação fragmentada, distanciado das discussões políticas/pedagógicas, sendo compreendida não como uma disciplina fundante, organizadora do trabalho pedagógico e, sim, voltada para a prática isolada de toda a organização maior da escola. A colega apresenta a crítica porque enquanto profissional da educação é uma pessoa engajada e envolvida nas

discussões da escola, estando aberta às propostas, mesmo sem a clareza em relação à intencionalidade das mesmas.

De acordo com Paro (2001) “considerar a educação escolar limitada apenas à sala de aula ou unicamente aos conteúdos convencionais das matérias e disciplinas é laborar um erro que pode comprometer irreparavelmente a compreensão desse conjunto de relações sociais” (PARO, 2001, p.126).

Observa-se que as colegas apontam as dificuldades que existiram para a compreensão do objetivo do projeto. A realidade do trabalho pedagógico, em sua maioria traduz-se em práticas fragmentadas, frutos de nossa própria formação, alijadas de discussões mais amplas, corroborando a formação ofertada pelo governo do Estado.

Em relação ao depoimento da professora observa-se:

[...] A equipe pedagógica trabalhou muito, ficamos animados, a gente estudou, parece que a escola teria uma nova motivação, mas parou tudo, hoje, aquele projeto nem é mais lembrado, e nós, professores não somos mais ouvidos, damos a nossa aula, somos sós, nós e os nossos alunos, e a mudança não acontece (Prof^a.B).

Mesmo tendo participado das discussões, das concepções discutidas naquele momento, e apesar da forma como foi encaminhado o projeto, a professora se coloca fora daquele movimento, indicando que o trabalho didático-pedagógico é dissociado da questão política, de assumir esse projeto como sendo da coletividade.

Segundo Silva Junior (1990) ao referir-se à atividade didática pontua que, a aula é uma das atividades em que o trabalho docente se compõe. É a atividade principal e referencial de todo o trabalho, que sinaliza as atividades de preparação, planejamento e legitima as atividades complementares. Entretanto, por se tratar do elemento que dá sentido ao processo, não pode ser visto como um elemento à parte do processo e nem como um processo de trabalho em si. É no interior do processo de trabalho docente que a aula encontra seu significado e é no interior da jornada de trabalho docente, que esse significado tem que ser construído.

A professora apresenta seu depoimento sobre sua prática cotidiana, em relação ao projeto-pedagógico:

[...] Em certos momentos eu sinto que muitas coisas vêm praticamente prontas, e nós os professores damos sugestões e a realidade não muda, essa é a minha reclamação, o professor não é ouvido, portanto, para que escrever algo para não ser colocado em prática? (Prof^a.B).

Esse também chega a ser um dado do senso comum, a categoria didática novamente dissociada de uma discussão que é político-pedagógica. Como não é ouvida a professora opta então por não participar e não querer mudar. As discussões naquele período foram importantes para o coletivo do colégio por vezes parece-me, que as professoras utilizam o discurso de que toda a mudança é obra do Estado e de antemão se isentam de participar, até mesmo para construir a crítica.

Os depoimentos das professoras ilustram a questão da mudança a partir de um documento como o projeto pedagógico:

[...] Uma discussão muito produtiva, só que eu acho que não teve mudança, como eu era eu continuo sendo, gostaria das mudanças para que eu tivesse uma melhora, muitos ouvem discutem, concordam, mas entram para a sala de aula e não mudam nada. (Prof^a.K).

[...] Hoje o olhar para o projeto continua a mesma coisa, não temos mais aquelas discussões, só piorou, agora é superficial. Os professores chegaram à conclusão de que não alteram nada, jogam as normas para a escola e quem somos nós? (Prof^a.F)

As colocações das professoras denotam a compreensão de que o trabalho de sala de aula é desvinculado do processo coletivo de trabalho pedagógico, as mudanças não ocorrem por decreto, e sim como prática construída no coletivo. Percebi que os fundamentos não foram internalizados e as mudanças ficaram ancoradas somente no aspecto didático, do trabalho em sala de aula, corroborando a didática instrumental, fruto de uma compreensão da prática educativa como fragmentada, em forma de receituário. Dissociada da didática compreendida como teoria pedagógica e organização do trabalho pedagógico.

As entrevistas demonstram a difícil situação que se encontraram as educadoras, diante da necessidade de construção do projeto, não havendo

reflexão aprofundada sobre sua intencionalidade. Veiga coloca que:

[...] A organização do processo de trabalho preconizada pelo plano de desenvolvimento da escola acaba sendo fragmentada e segmentada; os professores trabalham isoladamente, dicotomizando a relação teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-avaliação, professor-aluno, conteúdo-forma. Isso dificulta e até impede a compreensão do processo de trabalho, inibindo a capacidade de estabelecer relações, de analisar a própria prática, de elaborar sínteses, produzindo um conhecimento distante da realidade, preparando indivíduos com dificuldade para uma leitura contextualizada do mundo que os rodeia (VEIGA, 2004, p.53).

As professoras entrevistadas colocam a dificuldade em estarem preparadas para atuarem de acordo com os novos parâmetros, em relação às competências e habilidades, os temas transversais. As políticas quando adentram o espaço escolar apontam mudanças, que por não contar com a efetiva participação dos docentes, por vezes não se concretiza. As professoras em suas colocações pontuam que tem que se despir do que conhecem, a partir de sua prática no exercício da profissão, para conceber um novo paradigma em seu trabalho docente. Penso ter sido esta a grande dificuldade de construção do projeto, o aporte de novos encaminhamentos, paradigmas, não considerando o professor, a professora como sujeitos históricos.

A concepção de ser humano como sujeito histórico segundo Paro (2001) compreende o conceito de homem histórico, como construtor de sua própria humanidade, sendo ao mesmo tempo natureza e transcendência dessa natureza. Ao transcender a natureza ele se faz sujeito, condição inerente a sua própria constituição como ser histórico, que só existe e se constrói na relação com os demais seres humanos. A ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que para preservar seus direitos sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos. Direitos e deveres universais.

No depoimento da professora o caráter didático-pedagógico é apontado:

[...] Houve envolvimento dos professores, não participou aquele que não quis e foram poucos que não participaram, sempre que você analisa, muda as ações, pelo menos o fato de sentar, estudar, refletir e continuar refletindo. No momento que você começa a perceber as transformações, abre um leque de visão

para enxergar novos olhares. Não da forma que o projeto veio, com prazos pré-determinados, pois vinham regras estabelecidas e a autonomia era parcial, seguir o modelo (Prof^a.J).

Na idéia veiculada pela professora (J) o projeto surge como tendo caráter individual. As mudanças ocorreriam a partir do individual. Essa cobrança de que trata a colega e que vivemos muito freqüentemente, com prazos pré-estabelecidos serviu para percebermos o caráter burocrático do projeto não se constituindo em possibilidade de reflexões sobre a sociedade que vivemos a escola que queremos, e de que sociedade estamos tratando. Mesmo com críticas à forma de elaboração daquele projeto, foi isso o que ocorreu, seguimos o modelo.

A autonomia era parcial, no Colégio Barão os professores deveriam tomar como seus um novo discurso, deveriam ser a partir daquele momento, flexíveis, dinâmicos, reflexivos e pesquisadores. Entretanto, as condições para o exercício da profissão nunca foram tão precarizadas, salas numerosas, projetos verticalizados, no caso do Colégio Barão a dificuldade vivida diante da opção pela manutenção do curso de Magistério.

As propostas de intervenções no âmbito da construção de políticas educacionais apontam para a reorganização de todo o sistema educacional fundamentado em uma visão empresarial. “A escola se torna uma unidade executora de programas e projetos oficiais, pois o sentido da autonomia não é, neste caso, construído na prática. Trata-se de uma autonomia decretada, vinculada à idéia funcional e tutelar” (VEIGA, 2004, p.89).

De acordo com Veiga:

Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros co-participantes da organização do trabalho pedagógico, aos órgãos da administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Educação ou Secretaria Municipal, não compete propor um modelo pronto e acabado, mas definir normas de gestão democrática, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar por meio das instâncias colegiadas, ampliando dessa forma, a concepção de gestão democrática (VEIGA, 1998, p.23).

Na análise das entrevistas percebi que a maioria das professoras teve dificuldade de se colocar enquanto participante na construção do projeto pedagógico da escola, optando por colocar a participação do coletivo. Algumas professoras em seus depoimentos associam o projeto pedagógico unicamente em sua prática didático-pedagógica, corroborando a dissociação entre teoria e prática. Acredito que essa dificuldade tenha fundamento na relação distanciada do projeto e de seus protagonistas, construímos um documento, garantindo a tarefa que nos fora delegada, mas efetivamente, no chão da escola, a mudança, ou as concepções garantidas no documento, não foram preconizadas, fortalecendo o caráter burocrático, técnico.

O Projeto Político-Pedagógico segundo Veiga (2004) não é um documento acabado, mas um movimento participativo em contínua transformação; um movimento processual de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, contra a dependência e os efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central, um movimento complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem no trabalho coletivo.

[...] As políticas públicas ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para avaliação de seus resultados. Assim, o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores. (VEIGA, 2004, p.60)

A avaliação que faço daquele momento vivido no Colégio Barão, diante da possibilidade de elaboração de um documento que aparentemente viria a ser uma nova perspectiva para a Instituição, não ocorreu por não considerarmos o aspecto político, como fator fundante aliado à questão pedagógica. Todo o trabalho exaustivo de construção do projeto orientou-nos para o seu caráter burocrático do que efetivamente de mudança didático-pedagógica, até porque não compreendemos a importância desse movimento de construção que é político em sua gênese.

O projeto político-pedagógico concebido como 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 (VEIGA, 2004, p.68).

Ao analisar o impacto das propostas que aportam no ambiente escolar Paro (2001) coloca que as propostas precisam levar em conta não apenas a relevância das medidas a serem implementadas, mas também sua viabilidade prática tendo em vista a maneira como se desenvolve o trabalho e a vida cotidiana no interior da escola, em especial os interesses e as vontades dos atores envolvidos na prática escolar. Aspecto da mais alta importância para o êxito de medidas inovadoras no interior da escola é à disposição dos educadores escolares em se envolverem em projetos desse tipo.

Coloca ainda Paro (2001) que quando os educadores se colocam contrários as propostas no interior da escola e reagem de maneira resistente. A idéia é de colocar essa resistência como possível objeto de estudo e preocupação, procurando formas de superá-la, com medidas concretas, que propiciem esse diálogo entre a teoria e a prática e possibilite aos educadores a apropriação da consciência crítica elevada, a fim de instrumentalizá-los em seu fazer didático-pedagógico, produzindo uma prática transformadora.

Deparamos-nos com uma realidade contraditória: a possibilidade de intervenções significativas no contexto educacional, por parte dos professores e profissionais da educação que promovem alterações nos rumos que estão sendo impressos à escola, ao lado de uma ação imediatista, por parte das políticas públicas economicistas que podem contribuir de maneira muito efetiva para o desenvolvimento de uma abordagem mercadológica. (VEIGA, 2004, p.89).

O projeto de uma escola é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração (VEIGA, 2004, p.69).

É necessário apontar que não houve um espaço plenamente coletivo para a construção do projeto, pois tal tema não foi discutido aprofundadamente em nenhuma reunião com os pais e com as instâncias democráticas da escola. A comunidade participou somente como parte de uma consulta, de forma precária. Em relação aos profissionais da escola, sua participação não foi planejada,

instituída, resumindo-se na disponibilidade de tempo, aos sábados e nos contraturnos, onde alguns professores se reuniam para construir o projeto.

Em relação ao conteúdo, copiou-se das Diretrizes Curriculares de acordo com o referendado pelo Núcleo Regional de Educação e sobre formação continuada a proposta nem ao menos é conhecida pelas colegas entrevistadas. Não constando com clareza como deveria se dar essa formação nesta escola, encontram assim, desafios de ordem prática e de implantação.

Essa limitação apresenta-se claramente pelas professoras entrevistadas, tanto que solicitaram apoio da universidade para sua formação. Destaca-se a contradição entre um princípio coletivo e uma exigência burocrática do poder público para a construção do projeto político-pedagógico, compreendendo que para ser efetivado, materializado, todo projeto precisa ser processo, e isto não ocorre instantaneamente.

Finalizo a categorização apontando a possibilidade de avaliação daquele momento e movimento experienciado por todas nós, que estivemos intimamente envolvidas com a construção do projeto político-pedagógico do Colégio Barão.

O documento construído e já explicitado em cada uma das categorias constituiu-se alheio ao cotidiano da Instituição, sendo formalizado para ser entregue aos órgãos fiscalizadores, não acarretando em mudanças, que substancialmente envolvem um pensamento político, para pensarmos em mudança precisamos pensar politicamente.

A idéia de projeto político-pedagógico aportou no Colégio no final do ano de 1998, e com tempo previsto para a conclusão da proposta em 1999, as determinações deram conta de formalizar um documento burocrático, acredito que por não conhecermos em profundidade os aspectos políticos relacionados às políticas públicas envolvendo educação, não consideramos a possibilidade de construção de um projeto que fosse realmente político-pedagógico, porque tinha uma diretriz, encaminhamento, posicionamento.

Não tenho dúvidas da importância da construção do projeto, mesmo que naquele momento descaracterizado pela obrigatoriedade acabou sobrecarregando a todos na escola, o tempo foi um fator dificultador da concepção do projeto, o fato de não termos institucionalizado sua elaboração contribuiu para o abandono progressivo dos participantes, isso aparece nas

entrevistas com as colegas. Houve um cansaço do projeto, como não se viabilizou na prática, compreendido como uma imposição administrativa e inútil ajuste a uma nova legalidade, mudança nos hábitos das docentes, seu resultado foi inevitavelmente o fracasso, como confirma a experiência.

O projeto pedagógico do Colégio Barão, apresentado sua avaliação após quase uma década de construção, é apontado como sendo ineficaz, pois não foi refletido concretamente, com possibilidades reais de implementação, tendo se tornado um documento inútil. As decisões tomadas, e discutidas, mesmo de forma precária, não foram valorizadas, conseqüentemente o projeto não foi materializado. A experiência demonstra que o projeto político-pedagógico construído, mesmo que seguindo as normas emanadas dos poderes públicos, foi elaborado respeitando as regras e determinações, fundamentado em raciocínios e vontades coerentes.

Entretanto, não existiu um projeto político-pedagógico no Colégio Barão, tivemos um projeto construído alheio à vontade e ao esforço da escola como um todo, e isso com certeza não é o que desejamos.

Culmino a análise das entrevistas com a apresentação apontada pelas colaboradoras da importância da formação continuada, como eixo fundante de um projeto pedagógico. A partir das entrevistas efetuadas com as professoras do Colégio Barão, os depoimentos apontam e a própria prática de construção daquele projeto datado (1998) demonstra a necessidade da efetivação de uma política de formação para os educadores, funcionários do Colégio Barão, a partir da intencionalidade dessa comunidade.

As colaboradoras apontam em seus depoimentos em relação à formação continuada:

[...] Não tinha uma política de formação continuada, cada um foi procurar individualmente para poder progredir na carreira. Foi um retrocesso total em termos de currículo, matriz curricular. O próprio projeto voltou várias vezes porque estava fora do que fora estabelecido, até que ponto esse projeto era uma construção da escola ou uma adaptação da própria SEED (Prof^a.E).

A colocação da professora reforça a questão do senso comum, porque a formação dos professores ficou sob a responsabilidade da própria escola, aqueles

docentes que tinham vontade e também condições financeiras para tanto buscaram individualmente a formação e os demais não se sentem resguardados pelas políticas do Estado em relação a este tema. Quando a colega apresenta sua indignação e coloca como esse período sendo um retrocesso, foi porque o governo do Estado da época (1990) obrigou as escolas a diminuir consideravelmente suas matrizes curriculares. Discutíamos e encaminhávamos as “matrizes” que voltavam sem aprovação.

O Curso de magistério na época foi desconfigurado, praticamente só permanecendo as disciplinas do núcleo comum, a especificidade da formação de professores, quando não foi extinta, diminuiu-se consideravelmente sua carga horária.

Quando se tem clareza da intencionalidade de um projeto como o referendado pela LDB 9394/96, esse processo de construção passa pela garantia fundamental de construção da identidade do professorado, e não pela desconstrução do exercício da profissão, professores como participantes ativos e não meros expectadores.

Sobre a necessidade da formação as professoras apontam:

[...] A escola tem que dar real importância à formação, devendo partir da escola, mas não ficando somente para ela a responsabilidade. É necessário algo maior para alavancar o trabalho pedagógico da escola. A formação é dever do Estado, e a escola pode buscar via Universidade essa formação, com a possibilidade de estarmos frequentando cursos com início, meio e fim (Prof^a.E).

[...] O Projeto Político-Pedagógico precisa trazer uma proposta diferenciada. Ficamos alguns dias atrás, o sábado todo, lendo, realizando discussões nos grupos para a retomada de projeto, eu gostei muito, assistimos algumas fitas de vídeo, mas a grande maioria dos colegas achou aquilo um peso, e daí não acontecem às mudanças em sala de aula (Prof^a. G).

As professoras colocam a dificuldade de compreensão da formação continuada enquanto direito dos profissionais da educação de continuarem estudando em serviço. Neste sentido, compreendem a possibilidade do governo

de Estado promover pela boa vontade dele próprio a formação dos docentes. E passivamente espera-se que o estado viabilize essa formação.

Conceber a docência nessa direção implica compreender que a formação e o desenvolvimento profissional de professores precisam realmente se constituir num projeto pedagógico institucional que propicie uma revisão profunda do processo formativo na perspectiva de fortalecer ou instaurar inovações no interior da universidade, como resposta aos desafios apontados anteriormente. Novas tarefas se apresentam para os professores e isso pressupõe que a formação inicial deve ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada (VEIGA, 2004, p.91).

Importante colocar que, instituímos no Colégio Barão com início no ano de 1998, um seminário intitulado Seminário de Educação, pensado para atender a demanda de alunos formandos do curso de Magistério como finalização de sua formação. Entretanto, a importância de tal ação na escola foi tamanha, que o seminário acabou alcançando alunos, funcionários, professores da escola e também da rede municipal e estadual em consonância com os sindicatos e com o apoio da Unioeste (Universidade local). Atualmente o seminário está em sua 9ª versão, congregando em torno de 400 profissionais da Educação e alunos do Curso Normal.

Este movimento desencadeado pelos profissionais do Colégio Barão do qual fiz parte, e faço até hoje, contribuindo com as discussões e assinando o projeto do Seminário, não foi garantido na escritura do projeto pedagógico em 1998, quando tínhamos constituído um programa de formação para além do próprio governo da época, entretanto, o estranhamento ante aquele projeto foi tanto que efetivamente não garantimos o nosso fazer cotidiano em seu teor.

Neste sentido, sobre a formação continuada e a possibilidade de sua efetivação, Kramer pontua:

Se se pretende de fato, qualificar professores há que se ampliar os seus conhecimentos. Há que se forjar a sua paixão pelo conhecimento. Pois quem além do ser humano conhece? Quem além dele cria a linguagem e nela se cria? Os professores precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E, se procede essa reflexão que faço, as políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da escola precisam assegurar o acesso dos professores a

bibliotecas, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte do seu trabalho. E só o farão se e quando tiverem discernimento e sensibilidade política que lhes permitam perceber que essas atividades podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação em serviço (KRAMER, 1993, p.192).

É necessário compreender em profundidade a estruturação da política neoliberal, para construir caminhos que busquem resistir à lógica do mercado e que se preocupem especialmente em repensar a escola como um espaço público e de direito de todos os cidadãos. Nesse sentido, a escola terá construído verdadeiramente seu caráter democrático, público e emancipador. E isso deve ocorrer por meio do comprometimento político-profissional, ético e histórico dos professores e demais profissionais da educação (VEIGA, 2004, p.92).

As professoras pesquisadas colocaram da importância de que a formação se dê a partir da escola, ampliando a intencionalidade da educação. Entretanto, algumas não tinham conhecimento ou não se lembravam do que estava garantido no Projeto Político-Pedagógico da escola em relação à formação continuada, provavelmente porque não fizeram parte da escritura garantida no projeto pedagógico do Colégio.

Ao entrevistar as professoras, fica latente a dificuldade da compreensão de que não existe o interesse por parte do Governo do Estado em prover a escola de recursos a serem destinados exatamente para a formação. Neste período estudado percebi um estranhamento dos professores às concepções teóricas de cunho crítico, a partir mesmo das práticas de formação aclamadas pela gestão do governador Jaime Lerner respondendo exatamente aos ditames do projeto neoliberal de sociedade.

Os docentes por vezes esperam que o governo imprima uma marca de compromisso com a formação unilateral do homem. E, novamente o responsável último pelas mazelas do ensino assumidamente é o professor, quando coloca a formação como um processo individual, particular, poucas vezes aparece em depoimentos como sendo um direito constitucional devidamente elencado na legislação educacional. Constantemente descumprido pelos órgãos ligados ao próprio governo. Não existe financiamento público para práticas de formação e

nem interesse em viabilizá-las. A proposta de luta dos educadores, neste sentido, exige atuação política e resistência, e a formação faz parte destas possibilidades.

No projeto político-pedagógico do Colégio Barão aparece todo um referencial a respeito da formação continuada, entretanto, as professoras que participaram da entrevista desconheciam a proposta. O que está escrito reduz-se a uma cópia das Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste sentido a escola deu conta da realização da tarefa, e dentre essas tarefas deveria ser garantida a escritura sobre a formação, mesmo que isso não fosse traduzido em realidade.

Garcia ao se referir ao processo de formação dos professores coloca:

[...] os processos de desenvolvimento profissional não acontecem no vazio. Requerem uma estrutura que facilite recursos materiais e humanos, que coordene os diferentes momentos do processo de desenvolvimento profissional. Os processos de inovação educativa, investigação, desenvolvimento curricular centrado na escola e de formação em centro requerem a existência de serviços de apoio externo que colaborem com os professores na iniciação, desenvolvimento e avaliação do projeto (GARCIA: 1999 p. 223).

Neste sentido, delegar unicamente à escola a responsabilidade pela formação de seus professores é inviabilizar a possibilidade de que ocorra. A escola precisa pensar a formação porque sente a necessidade de estudar e de buscar respostas diante dos desafios da prática cotidiana. Entretanto, a condição de estar em formação precisa estar garantida no projeto pedagógico, exigindo do Estado condições reais para sua efetivação.

As manifestações acerca da formação, apesar de perceber na fala das professoras uma formação fragmentada, tivemos algumas experiências em formação no governo anterior, onde os professores eram trabalhados durante duas semanas no ano, em que as escolas eram autorizadas a pararem suas atividades didático-pedagógicas com os alunos para o estudo de seus professores.

Essa prática que era especificamente deslocada de um projeto mais amplo para a educação, garantia ao menos estarmos participando de oficinas, aprendendo metodologias novas. A crítica da professora em relação à Faxinal do Céu é real, porque os colegas que lá estiveram não tinham o que repassar aos

demais, e o custo dessa formação foi alto em todos os sentidos, nestes quase dez anos não tivemos outras oportunidades de discutirmos educação, isso contribuiu para o desmonte da escola pública. De acordo com (FREITAS, 2001, p. 90) “teoria e prática, desarticularam-se, a primeira transformou-se em abstração e a segunda transformou-se em empirismo”.

As colegas colocam ainda, sobre a importância da participação da universidade em sua formação, no sentido de uma continuidade e não rupturas como acontecem com a política de formação para os profissionais da educação do Estado. Paro (2001) ao analisar a importância da formação dos educadores pontua:

[...] Como propor medidas de melhorias das condições materiais e de aperfeiçoamento dos docentes sem ter presente como isso interfere no currículo no que concerne ao desenvolvimento das crianças e jovens? E como elaborar políticas consistentes de organização e funcionamento das unidades escolares, por exemplo, sem ter presente a forma como o poder e a autoridade se desenvolvem no interior das escolas?(PARO, 2001, p.127).

O Colégio Barão enquanto meu campo de estudo apresentou contradições quando deparamos com o movimento de construção do projeto político-pedagógico, tivemos autorização e apoio para a construção, entretanto, não construímos algo que se revelasse na face da escola. Cumprimos a tarefa e efetivamente no ato pedagógico, nas relações escolares ele não se concretizou. Não foi possível construir um documento para a compreensão da prática e da formação continuada como possibilidade de enfrentamento deste estado de coisas, embora estivessem presentes elementos de diálogo apresentados nas falas das entrevistadas, percebe-se na execução, lacunas na efetivação da participação e construção do projeto.

As professoras em seus depoimentos denotam:

[...] Eu acho que deveriam ter mais cursos voltados para a metodologia, porque voltamos para a sala de aula cometendo os mesmos erros e os mesmos acertos, os cursos de capacitação deveriam contemplar uma metodologia de acordo com o nosso projeto pedagógico (Profª.K).

[...] A formação dada por Faxinal do Céu era para poucos, não podíamos fechar a escolar e ir todos para lá, capacitação na minha opinião tem que ser para todos. Até porque, eu lembro que o pessoal ia para lá e não repassava para a escola, pra alguns foi válido, mas eu não considero. A formação continuada deveria acontecer em âmbito geral (Prof^a.J).

[...] Falar em formação continuada para nós professoras da escola pública não tem sentido, ela não acontece, precisamos do apoio da universidade para estar estudando conosco, discutindo os nossos problemas e as soluções (Prof^a.L).

De acordo com Fonseca (2005) em estudos, apresentados pelo banco Mundial em 1980 relativos ao professor, embora sua qualificação seja ressaltada, expõe a negação dessa possibilidade de qualificação.

[...] as qualificações dos mestres – certificados, referências, sucesso profissional e conhecimentos, tendem a exercer influência positiva sobre seu comportamento, mas nada confirma que seja necessário insistir sobre esta questão. Em certos países, a formação dos professores não tem incidência positiva sobre o sucesso escolar. Em vez de exigir dos mestres um curso universitário complementar, seria mais proveitoso melhorar os métodos de formação e de seleção, além de desenvolver o saber e as aptidões profissionais em domínios precisos. Métodos e técnicas gerais como micro ensino. Enfim, o treinamento no trabalho aumenta a eficácia pedagógica, particularmente após alguns anos de ensino. (Bird, 1980 apud FONSECA, 2005, p.34).

É pertinente a colocação das colegas em relação à participação efetiva da Universidade na formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, contrariando os ditames dos organismos internacionais que exigem dos mestres apenas os saberes da técnica, sem importância os domínios mais amplos, e ainda reiteram a prática da formação massificada, sob a responsabilidade da própria escola, como contenção de custos.

De acordo com Silva:

Nos tempos atuais, as políticas implementadas têm sido impostas como “consenso fabricado”. É exatamente este tipo de “fabricação” que nos dificulta desmistificar programas de capacitação em que a valorização dos professores passam por

conteúdos que parecem não ser os mais adequados a esse fim. Há muitas vezes passagens automáticas de conceitos e teorias, da administração para a educação. Esta, reduzida a mero fator de produção – “capital humano” – e abstraída das relações sociais, passa a definir-se como técnica de preparar “recursos humanos” para o processo de produção. Neste contexto a compreensão da realidade é fragmentada: abandona-se a categoria de totalidade das relações sociais em favor da compreensão das relações individuais, em que o “lócus” da realização desses indivíduos é o mercado (SILVA, 2001, p.13):

A conclusão que posso chegar a partir das entrevistas e de sua análise, daquele momento datado (1998-2000) é de que as professoras entenderam o projeto político-pedagógico como sendo mais uma aparato que não contribuiria, da maneira como fora encaminhado, para as lutas diárias do fazer pedagógico. Cumprimos determinações, realizamos a tarefa, o discurso da possibilidade democrática da construção do projeto, como consenso fabricado, repercutiu em cada uma de nós sentimentos conflitantes diante da possibilidade de elaborar o projeto e a realidade. Talvez a crítica a essa proposta de consenso contribuiria com a possibilidade de discutir e compreender a educação inserida na realidade social, na tentativa de construir um projeto legítimo, nosso, com a nossa face.

Segundo Freitas(1999) em relação às implicações relativas às lutas dos educadores:

[...] professores comprometidos com o desenvolvimento da consciência crítica desta sociedade, marcando diferença entre projetos de organização curricular (flexibilização x criatividade e inovação) combater o pragmatismo na formação de professores – sem reduzir a capacidade teórica de análise e sem reduzir a resolução de problemas. Na metodologia de ensino – crítica ao psicologismo e à psicologização dos espaços escolares. Tomar o trabalho – e não a prática como princípio educativo: o “para que e para quem” como orientadores das questões “o que ensinar e como ensinar”. Formar profissionais comprometidos em desenvolver a auto-organização de seus alunos e de si próprios, transformando-se em construtores de uma nova sociedade (FREITAS, 1999, p.13).

Aquele momento não se constituiu em mudanças do ponto de vista que Freitas (1999) elenca, um comprometimento dos profissionais da escola em estar se desenvolvendo a fim de proporcionar o desenvolvimento dos alunos.

A caminhada do Colégio Barão sempre foi direcionada para a compreensão das lutas em prol da educação, e no momento da escritura do projeto não conseguimos evidenciar todas as lutas já conquistadas e as conquistas a serem efetivadas. O projeto tomado como algo burocrático acabou definindo sua elaboração, perdendo sua finalidade, como processo a ser construído diante da realidade da escola.

Segundo Pimenta (2004) quando discute a construção da identidade afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2004, p. 67).

Corroborando Pimenta, aponto a dificuldade que vivemos naquele momento da elaboração do projeto do Barão, quando tínhamos conquistado o respeito de uma comunidade por enfrentarmos cotidianamente as dificuldades do próprio exercício da profissão, até por termos enfrentado a determinação de fechamento do curso de Magistério. Entretanto, as conquistas já garantidas naquele espaço não foram sequer vislumbradas no projeto, a forma de encaminhamento pelos órgãos fiscalizadores atuou como um fator desagregador.

A construção dos significados da profissão como nos coloca a autora é possibilidade de efetivação de um sentimento de participação, pertencimento, ator e autor, as entrevistas apontam exatamente o contrário dessa possibilidade. Onde estamos nós, na escritura do projeto?

[]C.Wright Mills comparou a situação dos cientistas à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que

conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência (ALVES, 1986, p.86).

Busquei trazer essa ilustração acerca do projeto pedagógico para exemplificar o que foi construído no Colégio Barão, apesar de estarmos remando vigorosamente, a questão fundamental e que não obtive resposta foi: para onde deveríamos ir, onde aportar? A dificuldade se deu ainda no evitar a realização da pergunta, fomos remando.

Ao construir o projeto pedagógico do Colégio Barão e as entrevistas apontam isso, a condição primeira deveria ter sido adquirir o conhecimento da caminhada, é preciso tomar parte na prática que transforma a realidade, provar dessa realidade, sentir seu gosto, transformá-la. A possibilidade de mudança no chão da escola é fato quando os participantes produzem essa mudança é preciso participar ativamente deste movimento, interno e externo, e tudo isso é engajamento político.

CONSIDERAÇÕES

A necessidade de aprofundamento no estudo do Projeto Político-Pedagógico adveio da relevância que Veiga (2004) atribui a esta temática na construção de um instrumento político-pedagógico que oriente a ação docente na escola e para além da escola. Para a realização desta pesquisa, o objeto se deu pela investigação de como o Projeto Político-Pedagógico foi construído, e materializado no tempo e no espaço do Colégio Estadual Barão do Rio Branco.

Na atualidade diversas pesquisas têm como objeto de estudo analisar o cotidiano dos professores bem como da escola podendo incorrer, entretanto em algumas situações, em uma análise parcial da realidade, sendo que os docentes por vezes são responsabilizados como culpados últimos pela qualidade de ensino.

Ao realizar as entrevistas com as professoras percebi a necessidade de que seja garantido, pela via das políticas públicas, investimento para sua formação continuada. Os professores são mais um elemento dentro dessa conjuntura social, portanto, não podem ser considerados responsáveis pelas mazelas do ensino.

No decorrer deste estudo busquei pontuar a relação político-pedagógica como fator fundante para a formação do professor, a compreensão de que o trabalho educativo está intrinsecamente relacionado às diretrizes políticas pensadas na grande maioria das vezes sem a participação dos maiores interessados, os mesmos.

Neste sentido, discuto as políticas públicas pensadas para além dos docentes quando estes não têm participado ativamente nas discussões e propostas concernentes à educação, porque aos professores é retirada a possibilidade de manifestar seu pensamento sobre as políticas para a educação, sendo, entretanto, fortemente marcado por elas em seu trabalho educativo.

Resta aos professores apenas a tarefa de cumprir com as determinações pensadas a priori, sem sua participação, sem conhecê-las em sua complexidade.

Busquei como objetivo resposta à questão principal: Como os professores participaram da construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco e como a formação continuada pode ser um eixo

estruturante do próprio projeto, materializando-o no espaço educativo e para além dele. Assim, estudar e retratar o real são movimentos que se complementam visando à construção do conhecimento sobre a realidade.

A escolha desta Instituição de ensino teve a ver com a necessidade de compreensão da minha própria caminhada na educação, retratando momentos vividos objetivando passar a limpo a própria formação. Analisando o movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, aproximando as leituras de formação continuada com a possibilidade de que o mesmo seja compreendido como direito dos trabalhadores em educação e não mera formalidade como na grande maioria das escolas acabou por se constituir.

A formação continuada fornece elementos indispensáveis aos professores formando-os em processo para desenvolverem sua prática pedagógica, portanto, necessita ser contínua, tendo início e não fim, garantida enquanto direito em seu Projeto Político-Pedagógico, sendo compreendido também como direito, e isso não é prática fácil, é um trabalho contra hegemônico, de investimento, de financiamento público, de participação do professorado, dos funcionários, pais e alunos no sentido de exigência do cumprimento da lei, devidamente conhecida por todos os interessados na matéria da educação.

Esse movimento de garantir aos professores e funcionários das escolas a formação em serviço deve se constituir em uma política de Estado e não em uma estratégia de governo, assim penso que estaria garantida a possibilidade de continuidade de estudos independentemente do governo, os professores iriam fazer cumprir essa prerrogativa através de sua participação ativa.

Isso não significa que novas práticas, novas leituras e olhares não possam ser estabelecidos pelo Governo, entretanto, a formação estaria devidamente garantida, principalmente com o apoio das Instituições de Ensino Superior, que em alguns governos se viram alijadas das discussões sobre seu lócus de ação, a formação do educador.

Os depoimentos das professoras reforçaram a idéia de que um fator importante na formação do professor é a possibilidade de que os docentes pensem acerca de sua própria formação, a partir da escola ampliando-a. O Estado necessita suprir a escola das necessidades básicas para o exercício do magistério, salário digno, financiamento para a educação, reforma nas escolas,

materiais didático-pedagógicos, investimento em formação continuada, reconhecimento da participação do professor nas decisões concernentes à educação.

As professoras em sua maioria apontaram nas entrevistas que a formação continuada deve se dar com o apoio das Universidades, num movimento de reciprocidade, um trabalho coletivo, de prática-teoria-prática. A própria construção do projeto segundo os professores foi equivocada, exatamente por não se ter conhecimento de que esse documento poderia se constituir em anúncio e denúncia, sendo colocado como instrumento burocrático, descaracterizado.

O trabalho formativo junto às Universidades seria a busca da constituição de um projeto de educação único, respeitando suas especificidades, mas estabelecendo trocas, colaboração, com vistas à construção de um Projeto Político-Pedagógico que garanta a formação continuada dos educadores.

No Projeto Político-Pedagógico que pressupõe trabalho coletivo, precisa estar garantido que a formação aconteça a partir da escola, pelos anseios de sua comunidade. A equipe Pedagógica da escola necessita estar engajada, compreendendo que a formação continuada é direito dos professores e uma forma de que seja garantida a formação do educando numa perspectiva de emancipação humana, com práticas de solidariedade sendo vivenciadas pela escola, abrangendo todos os que a compõem.

Sua participação por vezes está atrelada a alguém que dê a ordem ou que exige colaboração. O que precisa ser mudado urgentemente. Neste sentido o que determina a formação dos docentes não é uma reflexão crítica de seu próprio trabalho bem como de todos os que compõem a escola. É determinado por uma formação descontinuada, alijada das discussões mais amplas, procedendo como um receituário, ensinando técnicas divorciadas das discussões e posicionamentos que são políticos, diante da sociedade que está posta.

Neste estudo não pretendo dar receitas sobre como trabalhar com um projeto desta natureza na escola, nem como as práticas de formação continuada necessitam acontecer. A Instituição escolar é parte de um tecido social sendo constante e dialeticamente chamada a responder pelas mazelas sociais relacionadas à educação. O caráter do projeto pedagógico neste sentido é de denúncia e de anúncio, da garantia de uma educação que propõe, busca uma

ação democrática. Ao terminar a pesquisa acredito que o objeto tenha sido alcançado, as questões que propus inicialmente foram respondidas, entretanto pretendo continuar buscando aprofundar leituras a respeito da possibilidade de formação continuada como proposta a ser defendida pela escola, a partir da necessidade, ampliando-a.

Neste trabalho busquei como objetivo resposta à questão principal; como foi a participação das professoras na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola campo e qual a avaliação que fazem dele após quase uma década de sua elaboração. A pesquisa de forma alguma está terminada, ela suscita muitas dúvidas e análises dessa possibilidade em relação ao projeto da escola, abrindo canais de diálogo entre a escola de Educação Básica e a Universidade no sentido de institucionalizar práticas político-pedagógicas dos profissionais da educação.

Para que o projeto se materialize, exige-se engajamento político, desvelamento das condições do exercício do magistério, bem como garantia do acesso, permanência e terminalidade de estudos com qualidade, para todos os brasileiros que hoje se encontram nos bancos das escolas públicas. Isso é projeto, um vir a ser, intento, vontade, busca e luta política. Não existe trabalho apolítico, sendo que aos professores urge a tomada de posição, principalmente acerca de sua formação. Uma postura educacional crítica e participativa na transformação histórica da escola. E tudo isso é engajamento político.

Giroux(1997) ao desenvolver seus estudos sobre os professores como intelectuais, evidencia que os professores para superarem a idéia de descaracterização da profissão docente necessitam:

[...]desenvolver um discurso e uma prática que possam ser usados para questionar e combater a idéia da escola enquanto “corporificações ideológica e material, de uma complexa teia de relações de cultura e poder enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas” (GIROUX ,1997, p.124).

Algumas pesquisas educacionais analisam a escola de maneira fragmentada e o objetivo deste trabalho foi analisar a riqueza dos momentos vividos pela escola, seu movimento. Apresentando seu cotidiano escolar, numa época datada no jogo das contradições, sendo possível a partir do contato com as

professoras entrevistadas, pensar a realidade que não é isolada das questões funcionais, estruturais e políticas que formam seu conjunto.

Acredito que os depoimentos deram conta de mostrar esta face da escola, desvelando momentos de descontentamento, de resignação e de ausências, bem como de participação e da necessidade sentida pelos docentes em estar constantemente estudando. A exigência da formação continuada, não atribuída somente à escola, mas a partir dela, aproximando o Projeto Político-Pedagógico como construção coletiva, não fácil, mas possível a partir da formação dos professores e da gestão democrática vivida na escola. A formação continuada dos educadores precisa estar atrelada de fato a um projeto Político-Pedagógico, como eixo estruturante do próprio projeto.

A exigência que se coloca é de que as pesquisas educacionais invistam seu tempo em analisar qual a possibilidade real de efetivação de uma formação continuada que seja viabilizada para além dos reducionismos do governo. Como elaborar políticas de formação a partir dos olhares dos colegas professores tendo a universidade como promotora legítima dessa formação. Extrapolando a dicotomia na formação entre a teoria e a prática.

É com esse espírito que compreendo a continuidade da investigação e da pesquisa iniciada com este trabalho. Há questões que ainda permanecem em aberto em face aos desafios colocados pela prática social. Este movimento de inserção na escola mostrou-me os inúmeros desafios ainda a desvelar e a compreender, face ao projeto neoliberal de sociedade, cujas políticas educacionais norteiam nosso país. Esta é a possibilidade da pesquisa, continuar perguntando.

“É importante destacar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola” (VEIGA, 2004, p.32).

[...] Entender o projeto pedagógico no bojo da educação democrática e emancipatória é defendê-lo como um dever e um direito da escola de exercitar criticamente o papel social da educação, da luta pela inclusão social, da luta pelos direitos humanos fundamentais. O caráter emancipatório que permeia o projeto político-pedagógico é direcionado para a preparação para

a cidadania por meio da vivência da cidadania. O conceito de cidadania centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, sujeito histórico, social e cultural, sujeito de direitos e deveres (VEIGA, 2004, p.135).

O projeto político-pedagógico neste entendimento deveria ser prática corrente em todas as instâncias da escola, entretanto, da maneira como foi conduzida sua elaboração, não resultou em decisão coletiva e muito menos prática democrática. Para isso o coletivo da escola precisa apropriar-se dela, como parte sua, e não como mero expectador de decisões, muitas vezes alheias à vontade dos professores, alunos e da própria comunidade.

Agradeço muito às colegas professoras que optaram por auxiliar-me nesta pesquisa, seus relatos foram extremamente elucidativos, penso ser esse o papel da Universidade, ouvir os colegas professores, que estão diuturnamente nas escolas, buscando respostas às questões inerentes ao trabalho pedagógico. Compreender que esse trabalho está implicitamente ligado a questões políticas, exige de todos nós, tanto os professores da Educação Básica quanto da Universidade, tomada de decisão. Exige a construção e materialização de um projeto político-pedagógico que seja a face da escola, isso é envolvimento coletivo, portanto, não é tarefa fácil.

Corroborando Silva Junior (1990) quando se reporta ao trabalho do professor: referindo-se a uma freqüência à tendência da sociedade capitalista à “mercantilização geral das relações, pessoas e coisas”. Integrada à sociedade capitalista brasileira, a escola pública não teria como não se impregnar por antivalores, tais como alienação no trabalho, o controle externo do trabalho e o comprometimento do trabalhador com o capital.

[...] Essa mercantilização geral das relações e das coisas precisa ser conhecida pelo trabalhador da escola pública para que ele se coloque em condições de avaliar a extensão desse processo em seu ambiente de trabalho. Não podendo ou não pretendendo ser unitária em suas formas de ação porque tal propósito se choca com os limites de uma sociedade de classes, a escola pública, necessita, ao menos, assegurar a seu trabalhador a perspectiva de conhecimento e da ação conseqüente sobre a unicidade de suas condições. A escola pública é o único local de trabalho em que, por natureza, o trabalho deve ser concebido, organizado e executado pelos trabalhadores que o integram. Não se trata apenas de retirar a subordinação da escola ao mundo do trabalho capitalista. Trata-se também, e principalmente, de organizar o

trabalho da escola em consonância com a natureza mesma das atividades que aí devem se desenvolver (SILVA JUNIOR, 1990, p.148-149).

Parece mais próximo o dia em que os trabalhadores da pesquisa na universidade e os trabalhadores do ensino na escola pública de Educação Básica irão se encontrar para o debate dos modos de construção social da escola. De garantir que seu projeto político-pedagógico possa ser um eixo estruturante da formação desses trabalhadores, e das formas de organização do trabalho em seu interior. As discussões sobre democratização da educação e sobre a gestão democrática da escola pública, apesar de fazerem parte dos discursos dos liberais e neoliberais, precisam ser construídas como condição necessária à realização de sua finalidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas Com Quem Gosta de Ensinar**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Por uma política global de formação dos profissionais da educação. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>>

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**, São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **A formação, direito dos profissionais da educação escolar**. In: Educação continuada: A política da descontinuidade. Revista Educação & Sociedade, Belo Horizonte, ano XX n 68, Dezembro 1999.

APP SINDICATO. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Análise Elaborada pelo Fórum Paranaense em Defesa da escola Pública, Gratuita e Universal. Curitiba. PR, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Título original *L' Analyse de Conteau*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70 Ltda. Lisboa. Portugal, 1977.

BARROS, Marta Silene Ferreira. **Formação Continuada e Prática Pedagógica: Um Estudo das Representações de Professoras da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Maringá – PR** Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**, Petrópolis, R.JVozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores; a questão da subjetividade**. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa. V.28 nº1 São Paulo Jan./jun.2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20/08/2004.

_____, **Notas sobre formação (contínua) de professores**, 1994. Conferência pronunciada na FEUSP em 17 maio 1994.

COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO, **Proposta Pedagógica**. Foz do Iguaçu, 2000.

CRUZ, Gisele Barreto. **Pesquisa e formação docente: apontamentos teóricos**. Revista RECE (Revista Eletrônica de Ciências da Educação) 2º número, novembro de 2003. Disponível em <<http://www.presidentekennedy.br/rece/rece-num2.html>>. Acesso em 21/11/2005.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me Agora! As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ.v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 17/09/2005.

FERRETTI, C.J. "**Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90**". *Educação & Sociedade* nº 59. Campinas: Cedes, ano XVIII, ago. 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 17/09/2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico E da Didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2005.

FREITAS, Helena C. L. de. **A Reforma Universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação e Sociedade, nº. 68, Campinas, Dezembro 1999.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GANDIN, Danilo e Luiz Antonio Gandin. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto, 1999.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____ & SILVA, Thomaz Tadeu; (Orgs). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. CNTE. Brasília. 1996.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais** – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Manoel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Governo do Estado do Paraná. **A Educação no Paraná**. Documento síntese das políticas do Estado do Paraná enviado aos Núcleos Regionais de Educação. 1995-1998. Curitiba PR

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político** – mapeando o Pós Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica** – 6. ed. São Paulo SP : Cortez, 2002.

_____, (org) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Antonio Bosco de (org) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura, Alexandre Shigunov Neto (orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. (Org) **Os professores e sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antonio (org), Daniel Hameline, SACRISTAN J. Gimeno; ESTEVE José M.; WOODS Peter; CAVACO Maria Helena. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**, Petrópolis, R.J Vozes, 1997.

PARO, Vitor. **Escritos sobre Educação**, São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; Lea das Graças Camargos Anastasiou. **Docência no Ensino Superior**, São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Selma Garrido; Maria Socorro Lucena Lima. Estágio e Docência, São Paulo : Cortez, 2004.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. Paradigma – Relações de Poder- Projeto Político-Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____, **A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEED). **A Reflexão sobre o novo Paradigma Curricular – O Diagnóstico – O Planejamento em ação** Documento orientador da Proposta Pedagógica, enviado às escolas. Curitiba. 2.000.

_____, **Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Em Nível Médio, Na Modalidade Normal**, Curitiba: 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O Projeto Político Pedagógico: a saída para a escola**. Revista da AEC. Brasília, v.27, nº. 107, p.81-91, abr./jun./1998.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **A Classe Docente Vai ao Paraíso: Da Arte de Capacitar os Mestres pela Sensibilização**, Tese de doutorado apresentado a Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2001.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A Escola Pública como local de trabalho: Cortez/ Autores Associados**. São Paulo. SP. 1990.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão Escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo : Xamã, 2001.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____, FONSECA, M. (Orgs.) **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 3ª ed. 2004.

_____, **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. CEDES v. 23 n.61 Campinas dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20/08/2004.

_____, **Educação Básica e Educação Superior – Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____, **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. SP: Papyrus, 15ª ed. 2002.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A Experiência Paranaense: A democratização e a Modernização da Escola Propostas pelo Banco Mundial. In: **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada**, LIMA, Antonio Bosco (Org), São Paulo: Xamã, 2004.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

QUESTÕES PRELIMINARES:

NOME:

DISCIPLINA DE ATUAÇÃO:

VINCULO FUNCIONAL:

TEMPO DE TRABALHO:

ESCOLARIDADE:

QUESTÕES ABERTAS

1. Revivendo um pouco o passado, gostaria que relembresse a história que norteou a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, como você recebeu a idéia da elaboração desse documento pela escola, qual foi a sua contribuição para a elaboração desse documento?

2. O projeto político pedagógico da maneira como foi construído constitui-se como um documento norteador, representando ao mesmo tempo a escola/sociedade que temos e o que queremos, ou não tem essa representatividade, perante o coletivo da escola?

3. Existem momentos em que o coletivo escolar tem realizado avaliação do projeto pedagógico em curso, analisando criticamente seus resultados, concebendo novas formas de atuação, decisão, propondo alternativas, os professores envolvem-se nessas discussões?

4. Sua opinião sobre a importância desse documento para esta Instituição Educacional e sua conclusão acerca da participação da comunidade e de sua própria participação na construção do projeto e também na sua efetivação ou não.

5. Como você concebe a formação continuada do professor, e em sua opinião o Projeto Pedagógico poderia/deveria estar contemplando sistematização dessa formação?