

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – UNISINOS/URISAN

RONIERE DOS SANTOS FENNER

OS IMPACTOS QUE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PRODUZIU NA VIDA DA ESCOLA NO QUE TANGE A EVASÃO
E A REPETÊNCIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO NOTURNO

SÃO LEOPOLDO

2009

Roniere dos Santos Fenner

OS IMPACTOS QUE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PRODUZIU NA VIDA DA ESCOLA NO QUE TANGE A EVASÃO
E A REPETÊNCIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO NOTURNO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio do Sinos.

Orientadora: Dr^a Rosane Kreuzburg Molina

São Leopoldo

2009

Roniere dos Santos Fenner

OS IMPACTOS QUE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PRODUZIU NA VIDA DA ESCOLA NO QUE TANGE A EVASÃO
E A REPETÊNCIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO NOTURNO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
Unisinos.

Aprovado em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – UNISINOS/RS: Dr^a. Rosane Kreuzburg Molina (UNISINOS)

Dr^a Flavia Obino Corrêa Werle (UNISINOS)

Dr^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF)

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

A Deus pela oportunidade de viver e hoje estar aqui.

Aos meus pais, porque de vocês recebi o dom mais precioso. O dom de Viver! Vocês abriram as portas do meu futuro, iluminaram o caminho com a luz mais brilhante que puderem encontrar. A Jussara, pela paciência e compreensão durante esses longos meses de curso.

Aos colegas da Escola Senador Pinheiro Machado pelo apoio, compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos professores da escola contexto do meu estudo, que aceitaram e colaboraram para que eu pudesse concretizar minha pesquisa.

À FAPERGS, pelo apoio financeiro.

Aos mestres que foram amigos, demonstraram conhecimento, experiência, ética, responsabilidade e muita competência, desejo muita saúde, paz e persistência para continuarem trabalhando da mesma forma com os próximos que por aqui irão passar.

Agradeço de maneira especial à orientadora Prof^a. Dra. Rosane Kreuzburg Molina por compartilhar todo o seu conhecimento, experiência, compreensão, amizade e mostrando sua dedicação, aliviando o peso de meus problemas e ajudando de todo o coração. Guiou-me para além das teorias e das técnicas. Enfim, auxiliou na realização de meus ideais, por isso, dizer-lhe muito obrigado é pouco e não expressa em plenitude tudo aquilo que merece.

*“A escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda
se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente.
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte como
colega, amigo, irmão.
Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só
trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela’!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se
ser feliz.*

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

A dissertação investiga os impactos que o Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Pública de Educação Básica, produziu na vida dessa escola no que tange a evasão e a repetência dos estudantes do Ensino Noturno. Objetiva analisar, na perspectiva dos professores e dos gestores dessa escola, os efeitos da experiência de uma pesquisa participante, a qual foi geradora do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, entre os anos 2001 e 2007, nos índices de evasão e repetência nesse nível de ensino, no período. A pesquisa tem a referencialidade conceitual estruturada nos ideários da teoria crítica, expressa no pensamento dos seguintes autores: Enguita, Veiga, Paro, Gadotti, Brandão, Arroyo, Giroux, Triviños, McLaren, entre outros. É um estudo de caso qualitativo descritivo e a coleta de informações foi processada por meio de análise de documentos, observações e entrevistas semi-estruturadas. Colaboram com o estudo três professoras e a diretora da escola. O processo analítico aplicado aos dados inspirou a organização de quatro categorias de análise: planejamento de ensino; tempo/espço pedagógico; a vida na escola; formação docente. A pesquisa indica que por meio da compreensão dos problemas que dizem respeito ao micro sistema de uma escola é possível construir compreensões das questões educacionais de dimensão macro. Sinaliza também para os limites que as políticas educacionais, macros e micros, têm para solucionar os problemas que povoam os processos escolares. Grande parte deles exige ações de outras esferas públicas como é o caso das condições sociais nas quais vivem os adultos que estão matriculados na escola estudada.

Palavras-chave: Ensino Noturno. Educação de Jovens e Adultos. Projeto Político Pedagógico. Evasão e Repetência.

ABSTRACT

The study investigates the impacts that the political and pedagogical project of a Public School for Basic Education, produced in the life of the school concerning dropout and repetition of Night school students. It aims to analyze from the perspective of the teachers and administrators of the school, the effects of the experience into a participant research, which was causing the process of building the political and pedagogical project, between 2001 and 2007, and the rates of dropout and repetition in that level of education in the same period. The research is structured in conceptual ideologies of critical theory, expressed in the thoughts of the following authors: Enguita, Veiga, Paro, Gadotti, Brandão, Arroyo, Giroux, Triviños, McLaren, among others. It is a qualitative case study and the descriptive information collection was processed by means of document analysis, observations and semi-structured interviews. Collaborate with the study, three teachers and the school principal. The analytical process applied to data inspired the organization of four categories of analysis: planning, teaching, time / space educational, life at school, teacher training. The research indicates that through the understanding of the issues that concern the micro system of a school can build understandings of educational issues of macro dimension. It also signals to the limits that the educational policies, macro and micro have to solve the problems which are part of the school processes. Most of them require action from other public spheres such as social conditions in which the adults who are enrolled in the school live.

Word-key: Night Education - Youth and Adults - Pedagogical Political Project - dropout and repetition

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 MARCOS CONCEITUAIS.....	17
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ALGUNS ASPECTOS	17
2.2 ESCOLA: PARA REPRODUZIR OU PARA TRANSFORMAR?.....	19
2.3 INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESCOLA.....	20
2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E DESAFIOS.....	24
2.4.1 O Percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico.....	26
2.4.2 Caracterizando o Ensino Noturno e seus Estudantes.....	31
2.4.3 O Estudante do Ensino Noturno	33
2.5 GESTÃO ESCOLAR: POSICIONAMENTOS PARADIGMÁTICOS.....	36
2.6 PRESSUPOSTOS DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	44
2.6.1 Projeto Político-Pedagógico com Intencionalidade Política.....	49
2.6.2 Projeto Político-Pedagógico de Intencionalidade Cultural e Igualitária	50
3 CONTEXTO EMPÍRICO.....	53
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	53
3.2 A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO POR MEIO DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	55
4 MARCOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	59
4.1 O PARADIGMA QUE ALICERÇA A PESQUISA.....	59
4.2 O INÍCIO DA PESQUISA.....	62
4.3 O ESTUDO DE UM CASO	64
4.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	66
4.5 O PROCESSO ANALÍTICO	69
4.6 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA BREVE REFLEXÃO.....	70
4.6.1 Atores Colaboradores.....	70
4.6.2 Planejamento do Ensino	72
4.6.3 Tempo/Espaço Pedagógico	74
4.6.4 A Vida na Escola.....	76
4.6.5 Formação Continuada dos Professores.....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87

APÊNDICES.....	93
APÊNDICE A: ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FEITA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA: CONTEXTO DO ESTUDO....	93
APÊNDICE B: ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FEITA COM A EQUIPE DIRETIVA DO ENSINO NOTURNO.....	94
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95
APÊNDICE D: ROTEIRO GERAL PARA A ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	96

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional presente em nossa sociedade reporta a um pensar metodológico sobre a construção de Projetos Político-Pedagógicos e a participação dos segmentos escolares na discussão e formulação do mesmo. Amplia-se a tendência de se repensar a escola no contexto da melhoria da qualidade do ensino e, aprofundam-se os debates e experiências sobre o assunto. A qualidade no ensino é vista como o resultado de um processo que se desenvolve, sobretudo na escola e não nas macroestruturas do sistema educacional.

Nesse repensar, ou na reconstrução da escola, esgota-se a ideia de ser gerenciada como os demais serviços públicos, funcionando a partir de um conjunto de normas e procedimentos definidos fora de seus domínios. A escola não pode ser construída de fora para dentro, mas sim, a partir de um trabalho coletivo, mediante processos criativos, gerados e gerenciados dentro de cada instituição escolar e sempre com o apoio da comunidade a qual pertence.

A investigação que tem como referencialidade conceituar o pensamento dos seguintes autores Veiga (2002, 2007), Vasconcellos (1995 e 2002), Paro (1997), Gadotti (2000), Brandão (2001), Pinto (2001) entre outros. Os dados foram coletados através da observação, análise documental e entrevistas semi-estruturadas, caracterizando-se como um estudo de caso qualitativo de cunho descritivo. O tema Projeto Político-Pedagógico e Gestão Escolar oportunizaram entender de forma mais qualificada questões que configuram a vida cotidiana da escola. O contexto empírico do estudo foi uma escola que construiu um Projeto Político-Pedagógico, com intencionalidade emancipatória, a partir de uma pesquisa participante.

Partindo de que o Projeto Político-Pedagógico é uma ação intencional, com objetivos e compromissos, que devem ser definidos coletivamente por meio de discussões de problemas existentes na unidade escolar em ação. Segundo Vasconcellos: um instrumento teórico-metodológico, que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente, sistematizada, científica e participativa (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

A intencionalidade desse estudo foi ***investigar os impactos que o Projeto Político-Pedagógico construído no período entre 2001 e 2007, produziu na vida da escola no que tange a evasão e repetência dos estudantes do ensino noturno, na perspectiva do professorado e da equipe diretiva.*** Dessa

investigação, procurei saber especificamente:

- Desde a implantação desse Projeto Político-Pedagógico, quais avanços têm sido identificados no ensino noturno dessa escola;

- Impactos nos índices de evasão e repetência;

- Impactos nos saberes e fazeres dos docentes;

Justifico o meu interesse pelo tema Projeto Político-Pedagógico e Gestão Escolar. A partir dos processos de discussão e debates, durante o segundo semestre do ano de 2007. Sobre tudo nas aulas da Linha de Pesquisa I, na disciplina Pesquisa e Problemas em Educação II. Nesse espaço/tempo despertou-me o interesse pelo tema, mas a decisão em ampliar meus conhecimentos sobre o homem e a sociedade, já surgira desde o ensino fundamental e médio, concluídos no final da década de 80. No início da década 90, o contato com a educação tornou-se mais assídua, pois ingressei por concurso público, no quadro do magistério estadual, como secretário de escola o que fez aguçar ainda mais minha curiosidade frente aos problemas educacionais do cotidiano, que Ball (1989) denominava de micropolítica da escola.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de cunho descritivo, no ensino noturno, de uma Escola Pública Estadual, localizada no município de São Luiz Gonzaga. A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro descreve os marco conceituais.

Descrevo sobre a história da educação, Instituição Escolar, Educação de Jovens e Adultos e seus estudantes, bem como sobre o ensino noturno, gestão escolar e Projeto Político-Pedagógico.

No segundo capítulo, descrevo sobre o contexto empírico do estudo e como ocorreu o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico daquela escola a partir de 2001.

No terceiro, explico os marcos teórico-metodológicos. Como foi feita a pesquisa, que instrumentos foram utilizados, como foi o processo analítico, a coleta de dados, a categorização e a análise.

Por fim registro as considerações que construí no processo por mim vivido. A dissertação está acompanhada das referências e dos apêndices citados ao longo do texto.

TECENDO ALGUNS INDICADORES E O PROBLEMA DA PESQUISA

É frequente, inclusive no âmbito acadêmico, a ideia de que Projeto Político-Pedagógico é uma espécie de receita definida para se executar na escola. Entretanto, realizando a revisão bibliográfica, constatei que, apesar dessa ideia recorrente sobre a concepção de Projeto Político-Pedagógico, há significativa produção acerca do tema.

Realizei um levantamento junto a publicações na internet que referenciassem esse tema. Tal procedimento metodológico cumpriu o objetivo de melhorar a delimitação do problema e dos objetivos da minha pesquisa. Este movimento permitiu-me acessar artigos, periódicos, dissertações, teses e livros (edições eletrônicas) que versassem sobre Projeto Político-Pedagógico. Como critério de seleção, escolhi publicações do período entre os anos 2006 e 2008, no âmbito da Região Sul.

O material encontrado na internet é vastíssimo e muito rico. Refere-se a várias regiões do país. Reportei-me apenas à Região Sul, pois as concepções e contextos parecem-me mais próximas do Rio Grande do Sul, devido às semelhanças na linguagem, nas descendências europeias, nas condições climáticas, etc.

A procura por trabalhos que se identificassem com minha proposta, além de significativa, que contribuísse muito no caminho percorrido, também é um aprendizado que me ajudou a nortear o objeto em estudo.

Os resultados das análises permitiram concluir que diferentes concepções de ensino-aprendizagem constituem o Projeto Político-Pedagógico da escola e podem conseqüentemente caracterizar um cotidiano escolar marcado por essa diversidade. Outro ponto positivo nesse processo de busca por fontes é que mostrou as várias maneiras e as diferentes intencionalidades de construir-se um Projeto Político-Pedagógico. Mostrou que cada escola ou comunidade escolar tem suas inquietações, preocupações de entender como um PPP pode provocar mudanças em um determinado contexto educacional.

A dissertação de Sonia Maria Carvalho (2007) é uma tentativa de compreender os diversos sentidos que os atores de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) dão ao processo de elaboração. A pesquisadora procurou analisar as relações estabelecidas pelos professores das escolas e o PPP.

O universo da pesquisa foi delimitado na região próxima a Curitiba, porém, buscou também, uma diversidade de municípios que reproduziram as características culturais e econômicas do Paraná. A autora tomou o PPP como um dispositivo disciplinar e de biopoder (Foucault), ou ainda, como uma ferramenta para a disciplinarização das práticas e dos saberes que circulam no universo escolar.

A dissertação de Regina M. D. Scherer (2007), “Trajetórias, encontros e olhares: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre”, tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo de construção da proposta pedagógica por Ciclos de Formação na Escola Municipal Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, no ano de 1995. Posteriormente o ensino por ciclos de formação foi implantada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, passando a configurar-se, a partir de 1997, como Política Pública Educacional. O principal objetivo da autora é atender a necessidade de compreender a educação em ciclos da região metropolitana de Porto Alegre. Distante um pouco do meu objetivo do estudo, que está focado nos impactos que a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico produziu na escola, no que tange à evasão e à repetência no ensino noturno.

A dissertação de mestrado de Ana Maria Fernandes David (2007), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Instituída: “As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue” objetiva identificar as concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue, situada na cidade de São Paulo. A pesquisadora considera, nessa investigação, que o trabalho educacional é representado também em textos produzidos institucionalmente e por isso analisa o Projeto Político-Pedagógico elaborado pela escola. Interessa-se também por outros aspectos que caracterizam as ações pedagógicas, tais como: os objetivos e as finalidades da educação, a seleção dos conhecimentos escolares, o papel da língua materna para aprendizagem da segunda língua, o papel do professor, do aluno, os tipos de tarefas de ensino-aprendizagem e a avaliação. Para isso, a pesquisadora utilizou os seguintes referenciais teórico-metodológicos¹: o conceito de Projeto

¹ Todas as referências citadas referentes a esta dissertação está descrito no resumo de sua obra acessível no site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007133005010023P2>

Político-Pedagógico, as teorias de ensino-aprendizagem behaviorista, cognitivista e sócio - histórico - cultural e os significados da educação bilíngüe.

A pesquisadora optou pela pesquisa na Linguística Aplicada pela possibilidade de desenvolver a reflexão crítica, a partir da linguagem que constituiu a prática pedagógica e de considerar o documento elaborado na escola como texto que veicula prescrições ao trabalho educacional. Os dados foram coletados em uma escola de educação bilíngüe, da cidade de São Paulo, que desenvolve essa proposta na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A seleção dos dados restringiu-se ao segmento do Ensino Fundamental. Como metodologia de análise, a autora baseou-se nos procedimentos propostos por Bronckart (1997/1999) e Bronckart & Machado (2004), com a finalidade de identificar, no texto analisado, as concepções de ensino-aprendizagem, a partir das características do plano dos contextos, do plano enunciativo e do plano da organização textual. Tudo especificamente em relação ao conteúdo temático e às escolhas lexicais.

Estas referências fazem parte, portanto, de um acervo de trabalhos que acessei para fundamentar teoricamente a discussão acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico. Ainda, que não tão diretamente aludem ao objeto de pesquisa específico que me move, trata-se de pesquisadores (as) com formação em educação que ajudaram a referendar minha pesquisa e trilhar um caminho que sei que já foi percorrido. Talvez, não com o mesmo objetivo como demonstra as dissertações citadas, porém com o intuito em discutir acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico.

Outra dissertação que versa sobre o tema é a de autoria de Denise Rosana Silva Moraes defendida em 2006 e intitulada “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”, na Universidade Estadual de Maringá. Ela fundamentou seus estudos no arcabouço teórico da pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semi-estruturadas para a interlocução com as professoras.

Das referências pela autora, algumas foram utilizadas neste trabalho, como por exemplo aparece Veiga (2007), que em vários momentos faço aludes sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico. Quando escrevo sobre gestão escolar é Paro (2001) o principal autor consultado, sendo que também recorri a Giroux (1997) para fundamentar os marcos teóricos.

É relevante colocar que há uma grande proximidade entre o trabalho de Denise Rosana Silva (2006) e a minha investigação, sobretudo no caminho metodológico utilizado.

Entre outros trabalhos consultados cito o livro de Foster e Broilo (2008) que registra uma preocupação e discute os resultados e as questões emergentes de uma investigação realizada com professores, coordenadores de escolas da rede municipal da Baixada Santista. O trabalho realizado teve como objetivo principal, compreender o significado da (re)construção do projeto pedagógico para a formação permanente dos professores. Mostra que uma construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico também é um espaço onde ocorre a formação de professores, pois, a construção e reconstrução faz com que os segmentos da escola troquem ideias, experiências e façam suas reflexões.

Outro texto que veio a contribuir foi o artigo de Simone Raquel Pagel e de Karla Lucia Bento (2006) extraído da revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Fala da importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico na escola como um documento que reflete a realidade escolar. A escola tem autonomia para elaborá-lo, relacionando-o diretamente à identidade da instituição. Tendo em vista que a escola é constituída por diferentes segmentos, o Projeto Político-Pedagógico segundo as autoras, cumprirá o seu papel se for uma construção coletiva com o objetivo de melhorar a prática educativa. Ressalta ainda que, a busca da participação da comunidade escolar é fundamental nesse processo, cujo caminho pode estar cheio de dificuldades, mas que pode, também, ser um momento propício para visualizar novas possibilidades de transformação da realidade.

As autoras justificam a pertinência do tema por compreenderem que a escola possui identidades próprias, que se constitui sob a influência da sua realidade local e das diretrizes/teorias gerais da educação. Essa identidade, segundo elas, nem sempre é explícita ou, mesmo, reconhecida na própria escola, que acaba por reduzir sua função ao repasse de conteúdos prontos e acabados, sem relacioná-los com o público ao qual atende. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é, justamente, uma possibilidade de reconhecimento dessa identidade e de reflexão e mudança da prática pedagógica. Este trabalho aproxima-se muito com a minha investigação pelo fato de analisar as possibilidades e os limites de um Projeto Político-Pedagógico. Segundo o que dizem alguns documentos da escola onde fiz minha pesquisa, foi uma construção coletiva, com a participação de todos os

segmentos que a compõe. As duas pesquisas também, avaliam os impactos que essa construção, produziu na vida da escola.

Publicações sobre temas que abordam ou fazem referência a Projeto Político-Pedagógico são muitas, mas, os caminhos abordados nem sempre são os mesmos. Cito ainda o exemplo do texto de Vera Lúcia Sabongi De Rossi (2003), com o título *Projetos Político-Pedagógicos Emancipadores: Histórias ao Contrário*. A autora aborda a questão objetivando refletir sobre experiências de gestão e organização escolar, implementadas mediante programas de financiamento internacional. A investigação, de abordagem qualitativa analisa, o impacto dessas experiências na gestão e na organização de escolas básicas brasileiras.

A pesquisadora percebe o fortalecimento de uma visão gerencial “estratégica”, centrada na racionalização de gastos e na eficiência operacional. Constata ainda, uma divisão do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade *taylorista*, separando quem decide de quem executa, além de fragmentar as ações em projetos desprovidos de sentido político. Mostra que, dentro da esfera governamental pública, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional, provenientes de diferentes matrizes teóricas. Uma de caráter gerencial e, outra, que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade, a partir do Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente.

No caminho percorrido, muitas contribuições significativas foram encontradas e cada um dos trabalhos analisados deu sua contribuição. Mostraram direções que eu não havia percebido e que fizeram mudar um pouco a minha postura diante da problemática. Observei que, cada um tem suas inquietações, suas perguntas, sua maneira de pesquisar e principalmente, de produzir a sua própria escrita.

Foi de grande relevância esse esforço metodológico, dando contribuições muito significativas ao meu tema “Projeto Político-Pedagógico e Gestão Escolar”, na medida em que ampliou significativamente o leque de compreensão sobre o assunto em questão. Após muitas leituras e reflexões, procurei resumir o meu problema de pesquisa na seguinte questão: ***Quais os impactos que o Projeto Político-Pedagógico produziu na vida da escola no que tange a evasão e repetência dos estudantes do ensino noturno?*** O problema foi explorado na perspectiva dos professores do ensino noturno e da equipe diretiva da escola contexto desse estudo.

Da questão principal decorrem as seguintes perguntas:

- De que forma os professores perceberam a participação dos estudantes dessa escola, e como eles participaram do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico?

- Houve mudança significativa nos índices de aprovação e repetência registrados antes e depois da vigência desse Projeto Político-Pedagógico?

- Quais das informações obtidas por meio da pesquisa participante foram consideradas na elaboração do Projeto Político-Pedagógico?

- Em que medida, a experiência da elaboração e implementação desse Projeto Político-Pedagógico tem modificado os saberes e fazeres dos docentes dessa escola?

A procura por trabalhos, artigos, periódicos e dissertações contribuíram significativamente na definição do problema de pesquisa e qualificou os objetivos desse estudo além de estruturar melhor as decisões teórico metodológicas tomadas ao longo do caminho percorrido na realização dessa pesquisa.

2 MARCOS CONCEITUAIS

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ALGUNS ASPECTOS

Não seria possível escrever sobre escola, sem antes aprofundar um pouco sobre educação. Mas o que é educação? Onde ela se dá? Podemos dizer que não encontramos um único sentido para esse termo, o qual é tão abrangente quanto às relações humanas. Segundo Brandão (2001, p. 07), “ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar”.

Antes, recorda-nos Brandão (2001), a educação, por exemplo, como a dos Gregos e Romanos tinha caráter comunitário. A criança começava a aprender em casa, com os mais velhos e quase tudo o que aprendia era para saber e para pensar os valores do mundo, dos “mais velhos, dos seus antepassados”. Com isso, a aquisição do conhecimento acontecia por meio da interação com os adultos e era dividido por todos de forma igualitária. Acreditava-se que a educação pertencia a todos e se existisse uma ‘educação’ diferente para alguém era para especializar e

compartilhar com todos o seu saber e o seu trabalho. Os adultos sabiam e podiam ensinar tudo aquilo que uma criança necessitasse, devia ou podia aprender. Não havia necessidade de se ter uma instituição, nem de um corpo especializado, que se ocupasse da educação dos mais novos, em outro sentido, não havia necessidade de professores e de escolas (ENQUITA, 2004). Para o autor, em uma sociedade primitiva, cada indivíduo sabia mais ou menos o que a sociedade sabia, e aprendia com os adultos através da transmissão oral, centrada num número reduzido de mitos, comportamentos e habilidades, que eram transmitidos de forma idêntica a cada nova geração.

Mas, como evidencia Brandão, no momento em que,

a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais [...]. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeito e criam, para o seu uso, categorias de trabalhadores do saber e do ensino (2001, p.102).

Assim, a educação transformou-se em propriedade, e de certa forma, com a expansão da escola, “determinou que diferentes grupos sociais deviam receber diferentes tipos de educação, ou que uns deviam recebê-la e outros não” (ENQUITA, p.76, 2004). Segundo o autor, as classes populares foram alocadas às escolas elementares, enquanto os setores mais favorecidos eram confinados em ginásios, para os liceus ou para os institutos. Essa divisão, segundo o próprio autor, se converte futuramente em um tipo de ensino dualista, bifurcado.

Percebe-se que nesse momento a educação transforma-se em sistema, abandonando a comunidade, ultrapassando a ação de educar para a ação de instruir. Ela, a educação, é um processo que ocorre onde há relações entre pessoas e interações de ensinar-aprender. A essa intenção, Brandão (2001, p.24) dá o sentido de “modelar a criança, para conduzi-la a ser o modelo social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem, e depois, um adulto”.

Para Pinto (2000, p.29) “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Por consequência, educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a integrar os

princípios coletivos. Para Enguita (2004), com a expansão da escola juntamente com as políticas educacionais, que sempre tomaram frente em defesa da educação elitista, a educação deveria ser uma manifestação e um instrumento de igualdade social. Sendo distribuída de maneira igualitária, para que este instrumento venha se tornar, como um dos principais determinantes das oportunidades sociais e econômicas do indivíduo.

Mas, no momento em que a educação localizou-se no campo de conhecimento da pedagogia (teoria da educação), os pedagogos identificaram e delimitaram situações próprias para o seu exercício. Produziram seus métodos, estabeleceram suas regras e tempos, enfim, surgiu a educação escolar e, neste contexto, a escola, o estudante e o professor.

Muitas vezes quando discutimos e refletimos sobre educação escolar, temos a impressão de dualidade, ou seja, de que existem dois tipos de educação, dois caminhos a seguir. Para alguns, uma educação que se identifica com os interesses das classes dominantes, com práticas excludentes e classificatórias, moldando o ser humano para a reprodução dos processos de dominação social, lembrando que, “as teorias da reprodução têm como preocupação central o estudo da forma como a escola funciona para favorecer a sociedade dominante”. Em síntese, “elas rejeitam a afirmação de que a escola seja uma instituição neutra que promova a excelência cultural, conhecimento imparcial e formas objetivas de instrução” (GIROUX, p. 35, 1983). Elas focalizam o modo como o poder é usado para servir de mediação entre a escola e os interesses do capital. Para outros, uma educação em que se acredita na transformação da sociedade, ou seja, uma educação transformadora com a finalidade de formar sujeitos capazes de entender o mundo do qual fazem parte, como argumenta Arroyo (2000), ao definir uma das funções da escola: responsável por “formar” seres humanos a ser gente, ou seja, ensinar as pessoas apenas a serem humanos, em outras palavras, possibilitar às pessoas a humanizarem-se.

2.2 ESCOLA: PARA REPRODUZIR OU PARA TRANSFORMAR?

Afinal, porque vamos à escola? Para adquirir direitos, conhecimentos ou para desenvolver algum tipo de competência? A escola está, portanto, diante de um verdadeiro dilema: Promover uma educação de qualidade que atenda os anseios da

sociedade, e ao mesmo tempo, tentar romper com a linearidade da educação. Em outra, tenta achar um caminho que justifique o verdadeiro papel da instituição escolar. Como descreve Enguita ao mencionar que,

“Um dos debates mais importantes e repetidos em torno da instituição escolar sempre foi a questão de evidenciar se o papel era ‘reprodutor’ ou ‘transformador’, isto é, se contribuía para conservar a sociedade ou mudá-la” (2004, p. 13).

A impressão é de quando falamos sobre o papel da escola, existam duas forças agindo dentro dela. Uma com caráter reprodutivista e outra transformadora. Mas será que essas forças motrizes, aqui elencadas estão atendendo de forma significativa o que a sociedade espera da instituição escolar? Elas estão contribuindo, na preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo? Procurar saber que tipo de ensino atualmente as escolas estão proporcionando aos seus estudantes, reporta-nos a refletir sobre o significado da instituição de ensino, que costumeiramente chamamos de escola.

É relevante colocar que, a escola sendo *lócus* de relações sociais, do aprendizado e do aprimoramento dos conhecimentos acumulados, passa por transformações e atualizações pelo homem e para o homem, que constrói e aprimora sempre a sua história de vida. E estar ciente de que, para que isso ocorra, é necessário um constante (re) pensar, a partir da prática, exigindo dos docentes uma permanente atitude investigativa para esse fim. Educadores que estão sempre pesquisando, mais facilmente podem transformar o processo de ensino e da aprendizagem, formulando teorias a partir de práticas docentes reais e retornando sempre com a prática docente a essas teorias.

2.3 INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESCOLA

Instituição de ensino, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é a entidade que, possuindo personalidade jurídica ou subordinada à pessoa jurídica, oferece ensino por meios diretos ou indiretos e tem sob sua jurisdição um ou mais estabelecimentos. (cf. I GLOSED. In. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP).

Escola pode se referir a uma instituição de ensino ou a uma linha de pensamento com características padronizadas. Formam certas áreas do conhecimento e da produção humana.

A palavra escola, em grego, significa o lugar do ócio, e surge na Idade Média, para atender a demanda de uma nova classe social que não precisava trabalhar para garantir a sua sobrevivência, mas que necessitava ocupar o seu tempo ocioso de forma nobre e digna. Este lugar é a escola, que inicialmente se instaura como um espaço para o lazer e conseqüentemente, o prazer. Com o passar do tempo, começa a perder esse significado, passando a ser vista como um lugar onde se vai buscar e adquirir novas informações, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, tornando-se um lugar enfadonho e desprazeroso². Tal afirmativa pode ser ratificada no discurso de crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos que necessitam ir à escola, marcando a diferença entre o aprender com prazer fora da escola e o aprender dentro do espaço escolar.

A “repressão simbólica” é tão violenta que, às vezes, não percebemos que estamos internalizando um discurso onde só tem valor as aprendizagens realizadas dentro da escola. Tudo que é aprendido fora é visto com reserva, com desconfiança, marcando a diferença entre a aprendizagem sistemática e a aprendizagem assistemática, que se constrói no cotidiano dos atores sociais, a partir da interação com os signos e instrumentos presentes na sociedade. Instrumento aqui compreendido na perspectiva vygotskiana, como elemento mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Como diz Vygotsky,

o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar[...] (VYGOTSKY, 1994, p.73).

A escola procura garantir a uma parcela da população, uma mediação com o conhecimento sistematizado, a que comumente chamamos de educação escolar, ao atender crianças, jovens e adultos que se encontram matriculados na escola. Ainda

² Segundo Saviani, esta forma de educação surgiu com o advento da industrialização e a ascensão da burguesia. Trata-se da formação “escolar”, considerada o ulterior desenvolvimento da Educação (1982).

de acordo com Vygotsky, a respeito de alguns aspectos específicos da educação em sala de aula, Leontiev e Luria resumem em um ensaio a ideia de que,

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas (VYGOTSKY, 1994, p. 147).

Durante o processo de escolarização, a criança parte de suas próprias generalizações e significados. Na verdade ela não sai de seus conceitos, mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles. Entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas.

A transposição dos limites da sala de aula e a ampliação das experiências transformam a busca do aprendizado com base em problemas concretos nos quais as mudanças são constantes e velozes, e cada vez mais velozes, na era da informação, da sociedade do conhecimento. Momento que também faz imposição de novas competências para os profissionais.

Mas, a educação é um conjunto de atos políticos e, como tal, não são neutros. Neste sentido, constituiu-se ao longo dos tempos um sistema de ensino dualista, ou seja, estruturado de um lado para atender aos interesses da classe dominante e formar os dirigentes da sociedade. De outro, um ensino elementar, de pouca qualidade, para os filhos dos trabalhadores, aos quais bastaria pouca instrução para a inserção no mercado de trabalho. Quando necessita de mão-de-obra qualificada, o próprio capital se incube de prepará-la.

Evidências teóricas autorizam-nos a questionar de forma reflexiva: qual é o papel da escola e a quem interessa verdadeiramente a produção do conhecimento dentro dessas instituições? Ao fazer análises históricas, como as que fizeram Demo (1996, 1998 e 2001), Chauí (1997), Araújo (2002), fica claro que o papel da Escola Pública Brasileira, por muito tempo, sempre esteve à mercê das políticas educacionais impostas pelo Estado e em favor dele. A escola é uma organização orientada por suas finalidades e possui certo controle hierárquico exercido pelo Estado.

A organização escolar, estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais e de produção. Reflete as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando, assim, a manutenção do poder da classe dominante (HORA, 1994). Entendo que,

como afirma Snyders:

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

Logo, a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder (HORA, 1994).

A questão que Pinto (2000), entre tantos autores, realça, sem pensar, é “a quem educar?”. Com isso coloca em evidência uma das principais questões da educação. A resposta, formulada pelo próprio autor é construída em cada tempo histórico, pela sociedade como um todo. Em uma sociedade onde imperam desigualdades nas oportunidades pela força dos imperativos econômicos, pelos processos de desenvolvimento e pelos interesses do capital prevalecendo sobre as responsabilidades do estado, alguns acessam à educação sistematizada, escolarizada, erudita e outros à educação não-escolar, livre, não letrada.

Procurar saber atualmente se a escola é reprodutora ou se seu mister é de transformação social, reporta-nos a refletir que tipo de sociedade almejamos. Enguita afirma que,

até certo ponto, era trivial, pois, por um lado, nenhuma sociedade poderia subsistir sem formar seus membros em certos valores, habilidades, etc., e, por isso, toda educação é reprodutora; mas, ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela, e, por isso, toda a educação é transformadora (2004, p. 13).

Sabe-se que a escola ainda reproduz o conhecimento, muito mais que o constrói. E, que, a prática mais comum ainda é uma prática classificatória, excludente, e que muitas vezes não leva os estudantes a pensarem reflexivamente, e a identificarem o contexto histórico/cultural no qual estão inseridos. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) confere a todos os brasileiros os mesmos direitos, incluindo o direito ao acesso à escola. Consta no

Título I, Art.3º, no inciso I, o compromisso legal de construir uma sociedade livre, justa e solidária e no inciso III, o compromisso em reduzir as desigualdades sociais e regionais, remetendo para a escola o papel e a responsabilidade dessa função. Portanto, uma das funções dessa instituição, segundo os marcos legais, é zelar por esses pressupostos, inserindo essas diretrizes no Projeto Político-Pedagógico e nas ações que contemplem e envolvam toda a comunidade escolar.

Se a escola tem como um de seus propósitos mais relevantes, o compromisso com a transformação dos sujeitos que produzem as transformações sociais, deve ser questionada continuamente sobre sua prática: se está transformando a sociedade ou simplesmente reproduzindo os valores vigentes e de interesse somente de alguns e não de todos os sujeitos.

2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E DESAFIOS

Toda a história das ideias em torno da alfabetização de jovens e adultos no Brasil acompanha a história da educação. Esta, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, a história das relações de poder.

A alfabetização de jovens e adultos tem sido alvo de lutas de interesses e movimentos distintos na história da educação. Em cada período, identificam-se grupos econômicos, grupos político-partidários, grupos de professores e intelectuais ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais. Vivem em um verdadeiro embate político e ideológico, em torno da definição de políticas e ações para a área.

Ainda hoje é comum ouvirmos que a educação está em crise. Mas é possível afirmar que ela sempre esteve. Enfim, cada época, cada sociedade, fez da educação um instrumento capaz de realizar seus objetivos.

A educação é um típico “que fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (LUCKESI, 1994, p. 30).

Na sociedade contemporânea, delega-se à escola a tarefa de colaborar para a transformação da sociedade. Sabe-se que esta não é neutra, mas que deve

proporcionar ao educando liberdade e autonomia de escolhas, preparando-o para o exercício da cidadania. Embora o mundo esteja passando por várias mudanças, conflitos e problemas e, a educação esteja um tanto precária é nela que vemos a possibilidade de desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, a demanda por EJA envolve hoje, um público cada vez mais heterogêneo, tanto no que diz respeito à idade, como às suas expectativas. A qualificação passa, então, a apresentar-se como um dos instrumentos de luta contra o desemprego e a marginalização. O ideal de democracia sempre contemplou uma educação escolar básica universalizada. Por meio dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar possibilidades de que todos exerçam a cidadania.

Um regime político democrático exige que as pessoas tenham domínio de instrumentos da cultura letrada, que assumam valores e atitudes democráticas. A consciência de seus direitos e deveres, bem como, a disposição para a participação, para o debate de ideias e o reconhecimento de posições diferentes das suas. A esse respeito Paiva comenta:

Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão ampla de seu ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes para a educação de jovens e adultos (PAIVA, 1994, p. 34).

A educação de jovens e adultos no Brasil, atualmente é considerada uma modalidade da educação básica do ensino fundamental e médio, tem em sua trajetória o reflexo da construção da história brasileira, que é fruto de uma sociedade elitista, autoritária e centralizadora do poder. Poder este, redistribuído dentro de um determinado grupo social, com um poder sócio-econômico privilegiado, tendo acesso aos diversos conhecimentos. Portanto, aos bens culturais conduzindo assim, ideologicamente os destinos do Brasil.

Como relata Paulo Freire “a educação não é a única responsável pelas mudanças sociais, mas certamente nada acontecerá de válido sem a contribuição especial da educação” (1996, p. 48). Assim, percebe-se que a educação e o trabalho são os agentes transformadores do homem e de sua realidade, pois produz o conhecimento que garante a existência humana. Afirma que “a educação, qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (1996, p. 23), e acrescenta;

Toda teoria é construída num cenário cultural, nunca por um teórico individual. A teoria é o produto de estudos de educadores comprometidos com o seu trabalho, das suas reflexões e experiências (PIAGET, 1991, p. 41).

Entende-se, para que a educação ocorra desta forma (que é o que desejamos), seja necessário um bom planejamento, para que o homem sinta desejo de aprender, busque informações, corra através de seus objetivos, construa alicerces sólidos com valores essenciais para que viva em sociedade com dignidade, responsabilidade e esperança.

2.4.1 O Percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um Breve Histórico

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo da história, passou a ter várias definições: educação permanente, educação não-formal; educação comunitária; educação escolar; educação extra-escolar; além de outras. Ela surgiu como instrumento primordial do processo de integração e suprimento das deficiências sociais, com o objetivo de responder às necessidades da população e de incorporá-las ao processo de desenvolvimento, tanto do ponto de vista econômico, como político. Ao longo do tempo, a Educação Popular tem ocupado os espaços que a Educação de Jovens e Adultos oficial não conseguiu ocupar, ou não levou muito a sério.

Ao lançar o olhar para as políticas e ações desenvolvidas ao longo dos tempos do contexto brasileiro, é possível encontrar os referenciais, os objetivos e as formas de desenvolvimento do processo de alfabetização no nosso país desde o Império. A história da educação de jovens e adultos começou a delinear-se, no Brasil, a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação.

Com o fim do governo de Getúlio Vargas, em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU – Organização das Nações Unidas – alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Todos esses fatos contribuíam para que a educação de adultos ganhasse destaque na preocupação geral com a educação nacional. Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação

de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização de adultos em três meses.

Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. O clima de entusiasmo começou, porém, a diminuir na década de 50. Mesmo assim, ainda sobrevive a rede de ensino supletivo, assumida pelos Estados e Municípios. A instauração da campanha da educação de adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil.

Naquele momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do aluno analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Entendia-se que as pessoas não alfabetizadas deveriam ser reconhecidas como homens e mulheres produtivos, por possuírem sua própria cultura e inseridos na comunidade. O que lhes faltava era dominar o código escrito e a leitura. Durante a própria campanha, essa visão modificou-se e passou-se a reconhecer o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para isso, contribuíram, também, as teorias da moderna Psicologia, que desmentiam a crença de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças.

Em 1967, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação MOBRAF foi considerada a primeira iniciativa importante na educação de jovens e adultos. O MOBRAF promoveu atividades de alfabetização e programas articulados nos campos de saúde, recreação e civismo. Em 1985, após a redemocratização do país, esse programa não apresentou condições políticas para sua sobrevivência, sendo extinto e substituído pela Fundação Educar que, por sua vez, extinguiu-se em março de 1990.

A Constituição Federal de 1988 ampliou o dever do Estado com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade. Colocou a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo os jovens e os adultos como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB , Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 4º diz: “O dever do Estado com a Educação escolar pública será

efetivado mediante garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil.1996, p.5). Nesse contexto, na medida em que o estudante jovem ou adulto tem acesso à leitura e à escrita, exerce um direito que dá origem à conquista de outros. Assim, quando alguém tem acesso à alfabetização, constrói um novo olhar sobre o mundo que o cerca e reconstrói as possibilidades de vida e de relacionamentos.

Para Freire(1988, p. 66): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”. Nesse contexto, a valorização de uma boa interação educador/educando, em um estabelecimento de ensino, deve abrir um campo de possibilidades para uma relação pedagógica construtiva, capaz de estimular o educando a buscar informações, a fazer pesquisas, a refletir, a expor suas ideias e emoções sem constrangimentos. Deve promover a construção de relações significativas entre o que o educando sabe e o novo objeto do conhecimento. Na fala de Freire, verifica-se que: “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos” (2002, p. 67).

Nesse aspecto, vale lembrar o que a Declaração do Simpósio Internacional sobre Alfabetização, realizado em Persépolis, Irã, no ano de 1975, referenda sobre a alfabetização:

A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a libertação do homem em seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios, estimula ainda a iniciativa e a participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico. (PERROTA, 1985, apud SILVA; ESPOSITO, 1990, p.64).

Já em 1992-1994 as formulações em torno do Plano Decenal de Educação apontavam para a necessidade de examinar as diretrizes de uma política educacional, para jovens e adultos. Com a LDBEN³ n°. 9394/96 é firmado o direito aos jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo e definido o dever de o poder público oferecê-lo gratuitamente.

³ LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A educação de jovens e adultos traz, porém, uma especificidade própria, considerando tratar-se de alunos portadores de múltiplos conhecimentos. Desafia, inclusive, a escola para aproveitamento e reconhecimento dos saberes construídos em espaços não escolares.

Em 1997, foi implantado o Programa Comunidade Solidária, um dos cursos mais importantes para a alfabetização de jovens e adultos. Buscou atender municípios das regiões Norte e Nordeste caracterizadas pelos altíssimos índices de analfabetismo.

Os Programas MOVA-RS⁴ e Alfabetiza Rio Grande (2003-2006), aqui no Estado do Rio Grande do Sul, priorizaram o combate ao analfabetismo da população urbana e rural, com ações de alfabetização e de educação continuada. Atendeu turmas de alfabetização, em convênio com prefeituras e entidades da sociedade civil.

Segundo dados do IBGE, em 2000⁵, o Rio Grande do Sul possuía 501.261 mil analfabetos absolutos, número correspondente a 6,7% da população do Estado que não tiveram acesso à escolaridade mínima, e um percentual de analfabetos funcionais que perfaz aproximadamente 20% da população do Estado.

Conforme o Parecer Nº. 11/2000 da Câmara de Educação Básica;

O maior número dos analfabetos se constitui de pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-descendentes. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo.

De acordo com o Caderno de Diretrizes Político Pedagógico: “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos” – Secretaria da Educação, RS:

Historicamente na EJA, várias tendências definem diferentes perspectivas: até os anos 40, é uma extensão da educação formal, de forma compensatória e complementar; nos anos 50, é vista como educação de base, como desenvolvimento comunitário; nos anos 60, como educação libertadora, conscientizadora, bem como educação funcional, aquela que prepara para a mão-de-obra produtiva (2003-2006, p.19).

No Brasil, as ações da EJA datam do período colonial, quando os padres

⁴ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (1999-2002). Programa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

⁵ Ano do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

jesuítas transmitiam os seus princípios religiosos e ensinavam os ofícios aos indígenas e, mais tarde, aos escravos. De acordo com Lopes (2000), Paiva (1987) e Ribeiro (1987), às primeiras notícias em relação à educação, embora não especificamente de jovens e adultos, referem-se ao período colonial, quando os padres jesuítas da ordem de Santo Inácio de Loyola, transmitiam seus princípios religiosos, catequizavam e ensinavam os índios crianças, os indígenas adultos, politeístas e analfabetos. Também se têm notícias de que, as primeiras classes noturnas eram advindas dos tempos do império. Nessa época, já se faziam referências ao ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos, ao longo de toda legislação escolar do império, das províncias e mais tarde dos estados (CARVALHO, 2000).

Segundo o próprio autor,

há registros que datam entre 1870 a 1880 onde dão conta de algumas características desse tipo de ensino. Nesse mesmo período já apareciam traços semelhantes com o ensino noturno atual, ou seja, pessoas que em função de seus trabalhos, de seus afazeres, não tinham condições de frequentar um curso diurno (CARVALHO, 2000, p. 27).

Esses locais frequentados pelos trabalhadores funcionavam em espaços improvisados. Os professores da época recebiam uma pequena contribuição para se encarregar dessas aulas. Segundo Carvalho

após as instalações desses cursos, percebeu-se que as escolas noturnas não estavam correspondendo com as expectativas pretendidas. As frequências escolares, que no início era significativa, diminuía consideravelmente no decorrer do ano letivo. Mesmo com essas dificuldades, houve um esforço muito grande para manter os cursos noturnos existentes, pois estudantes do noturno, eram jovens e adultos analfabetos, que já estavam inseridos no mercado de trabalho (CARVALHO, 2000, p. 27).

Se fizermos um esforço podemos perceber que, contar a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é um desafio extremamente complexo. Há uma pluralidade de experiências, que abrange um universo muito grande de práticas não formais e formais de escolarização, e até mesmo de organização popular.

Haddad e Di Pierro (1999) destacavam que a efetiva preocupação com a Educação de Jovens e Adultos não se distinguiu como fonte de pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas.

Para esses autores, isso só se concretizou na década de 40. A primeira vez

que foi considerada como direito de todos e dever do Estado, no ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, foi através da Constituição de 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação que delegava competências da União, dos Estados e dos Municípios.

Como naquela época, os índices de analfabetos no Brasil era muito elevado e dada as repercussões negativas, em 1945 foi regulamentado um Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), cujos recursos foram destinados ao Ensino Supletivo de adolescentes e adulto. Isso só veio contribuir com a EJA, pois a UNESCO reforçou a preocupação com esse segmento da população nos países considerados atrasados, vindo a pressionar o Ministério da Educação e Saúde que criou, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos que, até fins da década de 50, realizou o atendimento em parceria com a infra-estrutura dos estados e municípios.

A partir desse momento, inúmeras campanhas nacionais e regionais de educação de adultos foram realizadas. A 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, a 2ª Campanha de Educação Rural, a 2ª Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo, Movimento de Educação de Base, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, entre outras. Essas campanhas tiveram pouca duração, porque havia uma certa preocupação com o quantitativo e a cada ano era necessário renovar a portaria e a sua vigência.

2.4.2 Caracterizando o Ensino Noturno e seus Estudantes

É inegável que houve, nos últimos 15 anos, avanços significativos na construção do saber sobre a escola e sobre a escolarização do ensino noturno. Também, que passou a ser olhada com outros olhos, de outra maneira, com outro foco.

Verificou-se, conforme afirma Carvalho (2000, p.8) que “a maioria das propostas referiu-se, quase que exclusivamente, à elaboração de um projeto que concretizasse o objetivo fundamental de examinar as possíveis trajetórias do ensinar/aprender no período noturno da escola pública”.

O desafio, segundo Carvalho (2000) é saber qual o melhor método de ensino-aprendizagem para escolarizar esses jovens, e adultos, já inseridos no mercado de trabalho. Ou seja, esses estudantes trabalhadores. Crê o autor, que:

O conhecimento sobre a situação dos alunos trabalhadores e sobre as tentativas de reformulação do período noturno produzem um saber que pode e precisa ser incorporado à escola visando construir um cotidiano diverso daquele cotidiano fundado no senso comum e que se constitui na rotina escolar. (p.8)

Quando refletimos sobre o ensino noturno, mais precisamente sobre o estudante do ensino noturno, nota-se que seu cotidiano, o seu dia-a-dia, vai revelar características singulares. Esses estudantes, frequentemente já estão inseridos no mercado de trabalho. Eles chegam na escola esgotados, cansados, exaustos, devido à carga horária excessiva de trabalho diário, a qual é submetido. A rotina de levantar cedo, trabalhar o dia todo, enfrentar as dificuldades, como a falta de uma alimentação saudável, de transportes e principalmente pelo percurso da volta, geralmente marcado pela insegurança, contribui à evasão e à repetência. Fatores estes que, também incidem na motivação e no interesse dos estudantes pelas aulas, refletindo diretamente na baixa qualificação desses estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Daí, a necessidade da criação de cursos noturnos para atender a continuação dos estudos. São esses cursos que interessam no momento.

A aventura humana tem, no trabalho, o seu ponto de partida. O homem trabalha, e, pelo trabalho, se humaniza. A mão humana – ela mesma órgão e produto do trabalho – realiza a criação dos instrumentos que vão permitir, ao homem, dominar a natureza (KLEIN, 1969, p. 34).

É pensando nestas palavras, que o estudante trabalhador, mesmo sofrendo os impactos das diferenças econômicas e sociais, ele busca construir seus sonhos e realizá-los. Por isso, a educação torna-se cada dia mais imprescindível para o cidadão. As exigências do mercado de trabalho aumentam, seguidas das rápidas transformações sociais. Quem não completou pelo menos a escolaridade básica encontra muita dificuldade na disputa por um emprego: em muitas empresas, candidatos que não têm o certificado de conclusão do Ensino Fundamental não podem sequer preencher a ficha de recrutamento no departamento de pessoal.

Segundo Belasco (1994, p. 355), “as mudanças rápidas estão por toda parte. Nos campos da política, da tecnologia e dos mercados parece ser cada vez mais puxado”. Nesta perspectiva, a sociedade atual vive uma mudança de paradigma decorrente da internacionalização do mercado, do processo de globalização e do avanço das tecnologias da informação. Estas transformações acarretam, sem dúvida nenhuma, uma série de dilemas para os modelos administrativos existentes e

inevitavelmente para o campo da educação, que a demanda passa a ser outra.

Nesse contexto, o sistema educacional e a proposta pedagógica devem buscar equilíbrio, visando à melhoria do ensino, desenvolvendo no aluno a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, a fim de que cada aluno se aproprie do conhecimento e se torne um cidadão do mundo. Educar jovens e adultos é uma grande responsabilidade. É oportunizar a estas pessoas a construção de uma nova perspectiva de vida, um novo ponto de partida.

Segundo Ronca (Revista Nova Escola, nº148, edição 2001) “a escola precisa aprender a mover-se em outros espaços, sem fazer da sala de aula a única passarela em que desfila o conhecimento”. Nessa concepção, constata-se que estamos imersos numa nova realidade de mundo que se apresenta cotidianamente. Um mundo em que tudo acontece muito rápido: o que é presente, logo se torna passado e, para acompanhar essas transformações, a educação necessita enfrentar esse desafio. Não há mais como reprimir o ensino dentro das paredes de um prédio escolar ou uma sala de aula. Existe um mundo lá fora que o estudante faz parte, com o qual está em permanente contato e, um mundo dentro de cada um, com um potencial de dinamismo que precisa de resposta e crescimento. O mundo deve entrar na escola.

Utilizando tecnologia cada vez mais sofisticada, o mercado de trabalho, tanto no campo quanto na cidade, requer um trabalhador melhor preparado e a sociedade espera que a escola os prepare. Como alerta Beting (1996), num futuro bem próximo, quem não tiver pelo menos oito anos de escolaridade não conseguirá emprego nem como porteiro da fábrica.

2.4.3 O Estudante do Ensino Noturno

Percebemos que muitas vezes não há relação entre o conhecimento adquirido, produzido durante o trabalho diário desse estudante, com aquele conhecimento adquirido dentro da sala de aula. Laterza (1994, p.17) aponta que “o estudante do período noturno, ao chegar à escola, à noite, defronta-se, quase sempre, com uma rotina que não o valoriza e, portanto, não aproveita o seu conhecimento no decorrer do cotidiano de trabalho”. Percebe-se uma inequívoca dicotomia entre o mundo significativo do estudante e o processo de ensino/aprendizagem na escola. Na maioria das vezes a própria instituição não

disponibiliza infra-estrutura (biblioteca, secretaria, laboratório de informática, etc) em horário, compatível com a necessidade desse estudante do ensino noturno.

Outro fator relevante e que deve ser considerado é que muitas vezes, o próprio Projeto Político-Pedagógico não está de acordo com a realidade desse estudante. A escola não oferece os recursos tecnológicos básicos para o desenvolvimento e o entendimento das exigências tecnológicas e que o mercado de trabalho exige.

Também, a proposta curricular, muitas vezes não é elaborada, considerando as exigências do ensino noturno. Ela é pensada para atender o currículo do ensino regular diurno. Entretanto, há uma diferença significativa, entre o ensino noturno e diurno. A escola noturna, muitas vezes, não se refere ao aluno como um trabalhador, e quando a faz, faz de uma maneira paternalista ou autoritária, justificando-se pela diferença de tratamento quanto à seleção de conteúdos, avaliação ou à carga horária em relação ao curso diurno.

Nesse sentido, cabe reafirmar a expressão de Fuck:

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher, e assumir as consequências se sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizados com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (1994, p. 14-15).

Vale lembrar, no entanto, que muitos profissionais da área da educação fazem enorme esforço para atrair seus estudantes. Ocorre, entretanto, que esses estudantes do ensino noturno são trabalhadores, em geral de tarefas cansativas, o que lhes tira a energia para permanecerem na sala de aula, principalmente em locais distantes do seu trabalho e de sua residência.

É importante salientar que, o estudante que procura esta modalidade de ensino, geralmente são trabalhadores do campo, desempregados, servidores públicos, funcionários de pequenas empresas, catadores, pessoas que trabalham como autônomos, biscateiros, etc. Para estes, a escola ainda representa um espaço especial de acesso ao conhecimento e a oportunidade de novas descobertas e, principalmente, na possibilidade de sua inclusão no mercado de trabalho. Essa condição de estudante-trabalhador, talvez seja a característica mais forte dos que

frequentam o ensino noturno (PUCCI, 1994).

Na escola, encontram-se estudantes do ensino noturno com diferentes características, uns não possuem escolaridade, mas estão iniciando seu processo de alfabetização, outros já possuem uma caminhada significativa, mas, que deve ser considerada no momento da aprendizagem. Quando falamos em jovens e adultos em processo de alfabetização, no contexto social brasileiro, referimo-nos aos homens e mulheres marcados por experiências da infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar. Refiro-me a homens e mulheres que viveram ou vivem situações-limite nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias, impedindo-os de continuar seus estudos. Mas isso não significa que estes sujeitos não tiveram vontade de voltar aos bancos escolares, ao tentar, talvez, deparam-se com um ambiente não muito favorável. Isso se percebe na fala de Moll.

Também falamos de jovens e adultos que tentaram muitas vezes voltar à escola, mas as sistematicidades dos programas de alfabetização e de educação no Brasil tornou-os reféns de uma lógica que, durante décadas, faz desta temática um discurso político rentável e desconectado de compromissos (2004, p. 11).

Fica claro que não há uma política que ofereça um programa de alfabetização para essas pessoas. São trabalhadores que por questões pessoais tiveram que abandonar a escola. Diante disso, essas pessoas por não estarem totalmente alfabetizadas, são obrigadas a passar por momentos constrangedores. Como por exemplo, tentar driblar as diversas situações e até inusitadas para enfrentar os desafios do cotidiano, alguns bastante conhecidos: “Que ônibus é este? Esqueci meus óculos em casa! Podes me dizer o preço deste produto? Não consigo compreender esta letra!” “Podes ler esta carta para mim? Hoje acordei com muita dor de cabeça!” (MOLL, 2004, p. 12), tudo isso por não saber ler.

Comprova-se que o analfabetismo encarado como problema pessoal, de falta de capacidade ou de vontade de quem o detém, é também um elemento que leva as pessoas a construírem estratégias para decodificar o básico. Isto é, de que necessitam para se comunicar e viver em sociedade. Neste sentido ensinar a ler e escrever é mais do que simplesmente juntar letras, como explica Alves:

Tudo começa quando a criança, jovem ou adulto fica fascinada com as coisas maravilhosas dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança, jovem ou adulto escuta com prazer. Erotizada pela leitura ouvida, a criança jovem ou adulto se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro (2003, p. 1).

Hoje, os estudantes das escolas noturnas vão para a escola por motivos diversos. Como exemplo, podemos citar a exigência das empresas que ao contratar jovens trabalhadores, deseja que estejam matriculados e estudando em escolas noturnas. Conforme estudos realizados por (Rodrigues; Herán, 2000), 57% dos estudantes do ensino noturno já trabalham, ou estão em busca de um emprego. Outro ponto a considerar é que eles vão à escola para encontrar seu grupo social. Vão em busca de algo melhor para suas vidas.

Na verdade, esses estudantes trabalhadores saem em busca do que realmente lhes interessa, a formação e a informação, que possam auxiliar no seu dia-a-dia, na luta pela sua própria sobrevivência. Portanto, se eles percebem que não irão encontrar o que buscam ou a escola não oferecer esses subsídios, provavelmente eles tenderão a abandoná-la.

Na realidade, a maioria dos estudantes do ensino noturno buscam muito mais que instrução, eles querem igualdade de oportunidades e alternativas para não ficarem socialmente excluídos. Rodrigues (1995) afirma que, esse trabalhador estudante frequentador dos cursos noturnos, experimenta diariamente uma divisão social. Ele durante o dia executa, efetua, realiza e, à noite, na escola, ele pensa, faz reflexões, calcula e planeja. Sendo assim, ele passa da condição de trabalhador manual para uma condição de trabalhador intelectual. Ocorrendo com isso, conexões com a escola diferente daquelas conexões construídas pelos estudantes do ensino diurno.

2.5 GESTÃO ESCOLAR: POSICIONAMENTOS PARADIGMÁTICOS

A gestão escolar e as relações com a comunidade se fazem na prática, onde, elege-se formas que visam construir um processo inerente e democrático na escola. Segundo Paro,

[...] a democratização consiste na busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando com isso identificar os determinantes da situação tal como ela se apresenta [...] uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia (1997, pp. 15-19).

Desde o início da década de 1980, o tema da gestão da escola e sua autonomia vem ganhando destaque merecido nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública. No quadro da luta pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias das escolas no campo político-educativo foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias, como o conselho escolar.

Na década de 1980, aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e aumentou a pressão para que o diretor revelasse sua face de educador. Chegou-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo. Ao longo desse processo foi ganhando força a proposta de direção colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo (WARDE, 1992).

Porém, o processo de reconstrução democrática não foi o único. Nem o primeiro momento em que o tema da gestão da escola foi ponto relevante no debate político-educacional.

Em décadas anteriores, durante a ditadura militar, quando a escola pública era dominada, em quase todos os estados e municípios, por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, ganhou força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar vinculada à necessidade de experimentar alternativas pedagógicas - curriculares e didáticas - que diminuíssem os altos índices de evasão e repetência na escola primária e a deterioração da qualidade da escola pública em geral, sujeita a rituais, arcaísmos e burocratismos das medidas administrativas. Nas décadas de 1950 e 1960, ganhou espaço a ideia da autonomia escolar e da liberdade dos educadores para rebater a dominância de ações administrativas e intervenções políticas com projetos alheios à realidade escolar (WARDE, 1992, p. 27).

É interessante destacar, que os argumentos que defendiam a necessidade de uma gestão escolar autônoma como condição para melhorar a qualidade do ensino supunham, segundo estudos realizados por Warde, a unidade escolar como o *locus* dessa melhoria. “É a unidade escolar que comporta as possibilidades de

aperfeiçoamento qualitativo do ensino, porque é nela que podem ser realizadas experiências pedagógicas alternativas" (WARDE, 1992, p. 30).

Essas iniciativas ao serem interrompidas, na década de 1970, fizeram com que os sistemas de ensino vivessem o auge do processo de centralização administrativa. Protegidos pela Lei nº 5.692/71, que lutava em defesa da autonomia da escola e da descentralização administrativa no âmbito da educação, princípios já registrados na Lei nº 4.024/61.

A partir da década de 1980, como dissemos, a gestão escolar volta à cena do debate político, mas agora no contexto de reforma do Estado, tendo como um dos pontos principais a descentralização. Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. As reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de ideias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado (WARDE, 1992, p. 27).

Conforme assinala Warde (1992), a discussão educacional no continente latino-americano vem sofrendo deslocamentos importantes na direção do reforço à educação básica e, em especial, à sua qualidade. As razões disso foram buscadas dentro da própria evolução dos sistemas de educação em nível mundial, exigência que o sistema produtivo impõe ao setor educacional e na forma como a discussão desencadeada nos países centrais reflete-se nos países emergentes. Em meados da década de 1980, apresentaram-se as novas tendências relativas, especialmente à gestão escolar e às medidas para assegurar a qualidade do ensino.

Convém ressaltar que as tendências atuais do debate educacional expressam de maneira bem clara a mudança do cenário socioeconômico dos últimos anos. Nesta última década do século XX, a educação ganhou centralidade por estar diretamente associada ao processo de reconversão e participação dos diferentes países em uma economia em crescente globalização. Nesse quadro, a prioridade na qualidade do ensino passou a integrar a agenda dos políticos como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado.

As novas preocupações implicam, entre outras coisas, à proposta de rearticular o sistema educativo com os sistemas político e produtivo. A globalização dos mercados e o desenvolvimento de novas tecnologias criaram a necessidade de

dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão. O cidadão da era globalizada.

Segundo Warde (1992), no debate político-educacional, intelectuais e políticos críticos alertaram, para as inconsistências e suposições do potencial democrático das tendências que o Estado tinha demonstrado neste final do século passado, em relação à educação e às conseqüentes implicações dessas tendências nos modelos de gestão escolar em curso. “Nesse sentido, a década de 1990, fase em que a lógica de mercado e seu caráter de seletividade tenderam a ser institucionalizados, omitiu uma realidade social na qual a desigualdade está profundamente arraigada. Em contrapartida, gerou-se um debate sobre a necessidade de se firmar um acordo amplo entre os vários setores sociais para que fossem efetuadas reformas estruturais nas instituições sociais e políticas. No caso da educação pública, isso implicou em um novo modelo de gestão que tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos. A inovação vem acompanhada de políticas voltadas para a compensação das desigualdades extremas” (WARDE, 1992, p. 30).

Esse embate se expressou, entre outros espaços, nos longos debates entre diversos setores e entidades da sociedade civil e em negociações com o Congresso Nacional que antecederam à promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96. As mudanças propostas e definidas na legislação acompanham a tendência hegemônica mundial anteriormente explicitada e destacam três aspectos principais: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

Atualmente, não é difícil obter o consenso sobre a necessidade de transformar as estruturas e dinâmicas da gestão das escolas. É necessário que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia financeira e democratização política.

As políticas de descentralização dominantes estimulam a revisão dos conteúdos escolares para adequá-los aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos e mantê-los sensíveis aos problemas da sociedade contemporânea. Vinculado a isso, propõe-se também, uma renovação metodológica e o

fortalecimento das relações da escola com seu meio social imediato.

Mas quando se fala de gestão da escola, não está se pensando apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola (PARO, 1997). A gestão refere-se também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Em outras palavras, refere-se as relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade, no âmbito educacional.

É preciso chamar a atenção para o importante papel articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. Assim sendo, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil, na escola.

Ou seja, é limitado compreender a gestão escolar apenas como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola. Sua decomposição em diferentes âmbitos de atuação, o financeiro, o administrativo, o jurídico e o pedagógico, podem ser úteis do ponto de vista analítico, mas fragmenta o complexo processo dessa gestão. Corre-se o risco de não visualizar a influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que constituem o cotidiano da escola e a instituição em sua totalidade.

O novo modelo de gestão escolar propõe a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborarem projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade. Administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais.

“A busca da autonomia escolar é fundamentada em duas perspectivas distintas que expressam problemas diferentes que se pretende solucionar” (PARO, 1997, p. 56). A primeira delas recupera a racionalidade proveniente do liberalismo clássico e associa autonomia com liberdade. Ou seja, conforme Paro (1997), a gestão autônoma é aquela que está isenta da intervenção e do controle do poder político, sendo dirigida pela consciência individual ou da instituição. A gestão escolar, entendida como sinônimo de administração de uma organização que persegue determinados fins, associa-se imediatamente à imagem de uma empresa

e evoca a figura do diretor, principalmente, como gestor do funcionamento da escola.

A segunda, é uma perspectiva ecológica cuja ideia de autonomia se constrói como sinônimo de auto-organização, indissociável da ideia de dependência ecológica do meio ambiente. Nesse caso, convoca-se a participação coletiva dos diferentes atores educativos nos processos de planejamento e na avaliação do funcionamento da escola (PARO, 1997).

A construção da identidade institucional de cada escola será, então, resultado da organização autônoma do corpo burocrático estreitamente vinculado aos interesses da comunidade. Por exemplo, ao discutir a influência ou não do caráter público ou privado das instituições de ensino na aprendizagem de alunos dos setores “menos favorecidos economicamente”, Tedesco (1998) afirma que o bom desempenho desses alunos não depende do caráter das instituições, mas da dinâmica delas. Ou seja, da maior ou menor identidade institucional, associada ao grau de autonomia dos estabelecimentos para definir os estilos de ação pedagógica.

A tendência atual das reformas educativas, que têm na gestão um de seus pilares, muda a natureza da escola como organização. Uma série de questões próprias do âmbito da cultura passa a ser formulada e tratada com a mesma teoria e a mesma metodologia da economia de mercado. A preocupação com a identidade moral e cultural passa a ser substituída pelo imperativo da eficácia. Faz-se um tratamento desse conceito como integrante de um conjunto de questões neutras e técnicas, em vez de vinculá-lo a interesses concretos (PARO, 1997).

É possível que a instituição escolar venha a ser uma “empresa escolar” e o sistema educativo, uma rede de escolas. Nesse caso, temos de estar cientes do processo de transformação da identidade institucional da escola que atinge também seu caráter público e democrático. Pesquisas sobre as reformas educacionais feitas em vários países indicam uma tendência à fragmentação do sistema educativo decorrente das políticas de gestão em curso, sustentadas pelos conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, poder local etc. (FRIGOTTO, 1995).

O tema da gestão escolar no atual debate educativo no Brasil traz à cena diferentes aspectos das velhas e das novas reivindicações pela autonomia escolar. Na transformação da escola tradicional em democrática, é importante a presença e ação dos gestores.

Conhecimentos que um gestor deve ter: a prática docente, teorias educativas e de direção, modelos e técnicas de investigação. As habilidades de um gestor: aceitar as pessoas como elas são e não como gostaria que elas fossem, estabelecer relações sobre problemas e pessoas acerca do presente, passado e futuro, tratar as pessoas que estão perto com a mesma cortesia que trata os visitantes e desconhecidos, e confiar nos outros, apesar dos riscos.

O gestor deve assumir compromisso e zelar pela qualidade do ensino. Dentro de uma administração escolar, deve ter responsabilidades. Ou seja, ele tem compromisso com a escola, para que tudo ocorra bem, por isso ele precisa ser audaz, correr riscos, ser inteligente, paciente, de bom caráter. Saber definir os objetivos do grupo, apaixonado pela mudança, pelo novo, hábil na tomada de decisões e principalmente, ser democrático nas tomadas de decisões.

A escola, por estar inserida em determinada comunidade, traz para o seu interior os conflitos, as aflições e as mais diversas demandas comunitárias que levam professores, estudantes e gestores escolares a criarem espaços, em seus projetos pedagógicos, para que as crianças e adolescentes discutam e opinam sobre suas inquietações e aspirações pessoais e coletivas. É exatamente nesse momento, quando os agentes educacionais criam espaços, ocasiões, fóruns para discussão sobre a violência urbana, meio ambiente, paz, família, diversidade cultural, equidade de gênero e sociedade informática, que a educação em valores começa a ser desenhada e vivenciada como processo social que se desenvolve na escola.

Por isso, seguindo essa linha de pensamento que, o grande desafio no campo da educação talvez seja administrá-la a serviço dos interesses das camadas populares, ou seja, transformá-la em instrumento de emancipação e de atenção às necessidades da classe trabalhadora. A escola, especialmente a pública, poderia cumprir mais facilmente seu papel transformador abrindo-se à participação da comunidade e identificando-se com os interesses e necessidades da classe trabalhadora. Significaria ser mais autônoma em relação aos interesses político-econômicos e encontrar formas de organização do trabalho adequadas à natureza do processo pedagógico.

Nessa perspectiva, é importante alavancar e fazer algumas considerações referentes às peculiaridades da Administração Escolar e da Empresarial que, no meu entendimento, devem ser levadas em consideração, quando falamos ou

discutimos Gestão/Administração Escolar. A gestão da escola implica clareza nos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública da educação básica. Nesse sentido, administrar uma escola pública, não se reduz à aplicação de métodos e técnicas, como por exemplo, a aplicabilidade da Teoria Geral da Administração (TGA). Estudos e pesquisas (FELIX, 1984; PARO, 1986, 1991; RUSSO, 1995) vêm revelando que, no Brasil, a administração educacional tem se pautado no paradigma da administração empresarial que encontra na TGA a expressão do seu pensamento e a formulação das suas práticas. Uma das razões que pode justificar a permanência dessa prática pode estar no fato de que, até a década de 80, a maioria dos autores de livros sobre Administração Escolar utilizava como fundamento para suas propostas nesse campo, o arcabouço teórico dos vários movimentos que compõem a teoria da administração empresarial. O pressuposto implícito era o de que administrar uma escola era tarefa equivalente à administração de uma empresa. Mais recentemente é que autores como Paro (1986) e Sander (2007) começaram a pensar uma “Teoria” para a Gestão Escolar.

Se por um lado a Teoria Geral da Administração teve como objetivo transformar a administração em instrumento para conseguir um crescente aumento da eficácia e da eficiência do trabalho, por outro lado não se tem conhecimento de teorias ou estudo acerca da administração, que reflitam os interesses dos trabalhadores, ou seja, que adotem a perspectiva da democratização do poder nas organizações. Ou seja, a Teoria Geral da Administração se contrapõe à intencionalidade da gestão democrática, ou seja, não favorece a gestão de objetivos que queiram democratizar e descentralizar o poder que está nas mãos do gestor escolar.

A construção de uma teoria da Administração Escolar, que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, desafia a produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, comprometimento com a melhora qualitativa e quantitativa na formação dos sujeitos da educação.

A organização do trabalho como fundamento da Administração Escolar implica entender que à Administração cabe criar as condições que favoreçam, o processo educativo escolar, ou seja, o processo educativo como qualquer outro

pode ocorrer com pouca ou muita eficácia⁶ e com baixa ou alta eficiência⁷. Cabe à administração criar condições que favoreçam o dimensionamento de cada um dos problemas e a coordenação deles nos múltiplos processos que povoam o cotidiano da escola.

Essa mediação realizada pela administração, no caso da escola, é orientada pelo Projeto Político-Pedagógico e se manifesta, na prática, como aquelas ações que podem contribuir para que, com os recursos existentes e disponíveis, se atenda o maior número de estudantes com a melhor qualidade sem descuidar dos docentes no que tange à vida profissional desses professores e, obviamente, também estar atento nas múltiplas relações com pais, funcionários e comunidade em geral.

2.6 PRESSUPOSTOS DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Vivemos a época da cultura de projetos em nossa sociedade, onde as condutas de antecipação para prever e explorar o futuro faz parte de nosso presente. Essa influência do futuro sobre nossas adaptações cotidianas só faz sentido se o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços, cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano.

Como sugere Gadotti (1992), a palavra projeto vem do verbo projetar lançar-se para frente, dando sempre a ideia de movimento, de mudança. O projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos é a alavanca do dinamismo, se tornando em instrumento indispensável de ação e transformação. O Projeto Político-Pedagógico mostra a dimensão micro do que a instituição escolar pretende ou almeja construir, suas intencionalidades, objetivos e estratégias, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas.

O Projeto Político-Pedagógico não é modismo e nem documento para ficar engavetado em uma mesa na sala da direção da escola. Ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, é um instrumento de

⁶ Que produz efeito; produz muito; que dá bom resultado (BUENO, 1981, p. 390).

⁷ Em sentido próprio, a ação da causa eficiente. Hoje, em todas as línguas, esse termo é empregado com significado diferente, como correspondência ou adequação de um instrumento à sua função ou de uma pessoa à sua tarefa. Diz-se também “E. de uma organização” para indicar a adequação de uma organização às suas funções e, correspondentemente, fala-se de “ineficiência”. Nesse sentido os filósofos também utilizam esse termo especificamente filosófico. (ABBAGMANO, 2000, p. 307).

trabalho que indica direção e um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional e por isso deve ser construído com a participação de todos os profissionais da escola, com conseqüente compromisso coletivo. Portanto, é inadmissível que um projeto seja escrito por terceiros, embora sejam educadores ou especialistas em educação. São pessoas que não são alheias à comunidade e poucos sabem das demandas da escola. O Projeto Político-Pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Como enfaticamente tem dito Veiga (2002), ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo da escola. Entretanto, o que garante a qualidade do projeto é o compromisso dos professores na sua construção e na manutenção da coerência daquilo que foi definido como prioridade da escola e aquilo que está sendo executado em sala de aula.

Para Veiga,

o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. [...] O projeto pedagógico, tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos - metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (2001, p.11-113).

O Projeto Pedagógico tem duas dimensões, como explica Veiga:

a política e a pedagógica, ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. E pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (2001, p.12).

Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como sujeito ativo e transformador da sociedade a qual faz parte. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola alcançar os seus objetivos educacionais. Assim sendo, a “dimensão política se cumpre na medida em que ela

se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1982, p. 93).

Para Veiga, a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar ainda características tais como:

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

Ainda, de acordo com Veiga (1998, p. 11), a execução de um projeto pedagógico de qualidade deve:

- a) nascer de própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento a avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível (1998, p. 11).

Falar da construção do Projeto Político-Pedagógico é comentar de planejamento no contexto de um processo participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas do projeto da escola. O Projeto Político-Pedagógico não é uma novidade instituída pela LDB (Lei N° 9394/96), embora sua obrigatoriedade esteja mais explicitada nesta lei e na legislação do CEE - Conselho Nacional de Educação – Deliberação 07/2000.

O Projeto Político-Pedagógico da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, um movimento constante de ação – reflexão – ação, que se aprende fazendo e, ao se fazer, aprende-se a (re)aprender, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão política pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-los, as pessoas analisam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos,

reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ações. Este movimento visa a promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico é práxis, ou seja, é a ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico.

O Projeto Político-Pedagógico é mais do que a necessidade de responder a uma solicitação formal. É considerado o eixo básico das políticas educacionais, a democratização da gestão.

A definição coletiva e participativa da política pedagógica na escola exige de todos os envolvidos como professores, alunos, funcionários e pais, a definição de metas concretas de democratização. Seu processo de construção pode ser desenvolvido através da tentativa de responder a várias questões, como a (re)significação de conceitos sobre: o homem, a sociedade, a educação, a escola, o conhecimento, o professor, o aluno, o currículo, o ensino-aprendizagem e a avaliação.

Ao construir o Projeto Político-Pedagógico é essencial que se tenha em mente a realidade que circunda a escola, isso significa “resgatar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro” (AGUILAR, 1997, p.9). Por isso é pertinente colocar, que todo Projeto Político-Pedagógico é uma ação intencional, com objetivos e compromissos que devem ser definidos coletivamente, por meio de discussões de problemas relevantes para uma unidade escolar em ação, sempre em busca de alternativas viáveis. É, segundo Vasconcellos “um instrumento teórico-metodológico, que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente, sistematizada, científica e participativa” (1995, p. 143).

Não pode ser, segundo André,

um documento cheio somente de intenções, nem uma mera obrigação burocrática e administrativa a ser cumprida, mas sim deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como as necessidades locais e específicas da comunidade escolar em ação (2001, p. 125).

Sua construção deve passar pela capacidade da escola em delinear sua própria identidade, resgatando seu foco de espaço público, lugar de debates, diálogos, de instituição social inserida numa sociedade capitalista, que reflete em seu interior as determinações e contradições dessa sociedade, almejando o melhor

para si. Assim como para todos os que estiverem envolvidos em seu contexto.

Conforme Silva,

o projeto político pedagógico é um instrumento de trabalho que se estrutura em princípios filosóficos, define políticas, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, racionaliza e organiza ações, dá voz aos atores educacionais, otimiza recursos materiais e financeiros, facilita a continuidade, mobiliza diferentes setores da comunidade escolar na busca de objetivos comuns e, por ser domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação (2003, p.31).

Por sua vez, Veiga (2002), ao falar sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico afirma que por razões pedagógicas e técnico-administrativas inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, reforça-se hoje, a necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio Projeto-Político Pedagógico e gerenciá-lo. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado. Ato que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar que reconhece a importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e que também sabe que os resultados pretendidos em determinado momento da vida da escola, expressos no Projeto Político-Pedagógico, não são imediatos.

É um documento que delinea, de forma coletiva, a competência principal esperada do educador e de seu trabalho na escola. Ao delinear essa competência, o Projeto Político-Pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantias visíveis e sempre aperfeiçoáveis da qualidade esperada no processo educativo e assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva da comunidade escolar envolvida. E ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política”, do alcance do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos.

Desenvolver um Projeto Político-Pedagógico na escola não pode ser confundido com organizar grupos de formação em serviço para professores. Esta atividade é importante, mas de modo algum é a única necessária àquele propósito. A construção de um Projeto Político-Pedagógico na escola exige a articulação de uma série de ações, que envolvem não só valorização profissional do professor,

através de salários e oportunidades de formação, como também garantia de condições materiais de trabalho, como prédios em bom estado, materiais didáticos de qualidade e em quantidade adequada. Não cabe à escola somente esperar que instâncias superiores tomem as iniciativas na solução de problemas decorrentes do cotidiano escolar. Cabe a ela organizar seu Projeto Político-Pedagógico e por meio deste, passar a exercer com autonomia e liberdade seu papel institucional. Autonomia, como diz Veiga (2002), no sentido de formar cidadãos responsáveis, compromissados e participativos.

Concordando com autora, a escola é o lugar da concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico priorizando os estudantes. É de fundamental importância que a escola, assuma essa responsabilidade e constantemente re-avalie seu Projeto Político-Pedagógico.

2.6.1 Projeto Político-Pedagógico com Intencionalidade Política

Se o projeto busca um rumo, uma direção, ele deve caminhar no sentido de fortalecer as relações entre a escola, sistema de ensino e comunidade escolar. Por isso, todo Projeto Político-Pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado com os interesses reais e coletivos da população. Quando envolvemos e discutimos com toda a comunidade escolar sobre a construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, não podemos fugir do seu caráter político, porque nesse espaço, é a oportunidade de se tentar sanar e solucionar os mais diversos problemas que a comunidade está enfrentando e reivindicando, através de suas demandas e de suas carências. É através das discussões, reuniões e debates, que se constrói uma ação pedagógica consistente.

Como afirma Veiga:

A ação pedagógica se efetiva, ainda, na ação das famílias, quando, para além de suas funções paternas, compreendem seu filho adolescente como sujeito que tem direito ao acesso à educação pública de qualidade média ou superior. O reconhecimento de que a educação pública de qualidade é direito conquistado historicamente deve ser mobilizante de toda a comunidade escolar para ser preservado e ampliado. Essas ações apresentam caráter pedagógico e, também, político, o que na escola imbrica substancialmente as dimensões políticas e pedagógicas (2007, p.92).

Percebe-se com isso que, nunca os debates pedagógicos irão deixar de repercutir questões políticas, onde a dimensão político-pedagógica se atualiza constantemente na instituição escolar, sempre que se efetivar ações que se encontram em consonância com o projeto de sociedade a qual aspiramos. Para Veiga

a dimensão política se configura pela possibilidade que os envolvidos têm de optarem por projetos dentro das condições que se apresentam no espaço-tempo histórico em que vivem. [...] Essa dimensão política se efetiva, também, quando há condições para as mudanças e os envolvidos escolhem por não se envolverem, por não reconstruírem a escola, dentro das condições que se apresentam (2007, p.92).

Isso comprova que, as escolhas que a comunidade escolar fizer a partir de um campo de possibilidades, ou seja, independente de se optar por um caminho ou por outro, ela sempre terá caráter político. Se temos compromissos políticos, ideológicos, que se configuram nas ações dos diversos segmentos que fazem parte da escola e das demais instituições sociais e a sociedade que temos é assim porque, foi por nossa opção política e se continua como está, revela-se que ainda não mudamos a nossa maneira de pensar e agir politicamente. A escola é uma instituição social que também ocupa essa função, ou seja, de formar cidadãos reflexivos, comprometidos, questionadores, com senso democrático, de liberdade, mas com responsabilidade de inculcar nos estudantes os conceitos sobre o que é política. A escola é um espaço-tempo de aprendizado político pedagógico que possibilitará romper com a linearidade política da aceitação (VEIGA, 2007).

Se todos participam nas decisões que dizem respeito a escola, todos devem avaliar os resultados obtidos por meio do trabalho coletivo. Quando os estudantes fracassam, quem está sendo reprovado não são só eles, mas, principalmente, o Projeto Político-Pedagógico, que se revelou inadequado e, a escola precisa prestar contas desse fracasso à comunidade, a qual faz parte.

2.6.2 Projeto Político-Pedagógico de Intencionalidade Cultural e Igualitária

É bom lembrar, diz ainda Veiga (2002), que o Projeto Político-Pedagógico elaborado coletivamente, sob a coordenação de um "educador" comprometido com a escola pública de boa qualidade, não pode deixar de ser também um projeto cultural. Para isso a escola precisa reconhecer e considerar os recursos culturais

que existem à sua volta. Abrir os portões da instituição escolar não significa apenas fazê-lo literalmente, para que a comunidade possa usar o espaço no final de semana, organizando jogos, festas, encontros, etc. Esta “abertura” deve propiciar também a entrada, na Escola, dos eventos e discussões, que estão mobilizando a sociedade no presente: falta de moradia, direitos das crianças e dos adolescentes, discriminação racial, sexual, ecologia, Aids, desenvolvimento científico, atuação de deputados e vereadores, crise econômicas, crise de valores, greves, entre outros temas. Todas essas questões podem ser trazidas para o âmbito da Escola, por meio de filmes, peças teatrais, ou de debates, palestras e mesas-redondas, com a presença de vanguardas dos diferentes movimentos ou instituições sociais.

Ao mesmo tempo, essa abertura dos portões significa possibilidade dos estudantes e professores poderem sair fisicamente da escola, a fim de que desenvolvam atividades como estudo do ambiente físico e social dos arredores, excursões a pontos históricos da cidade, ida ao teatro, ao cinema ou a manifestações de arte e folclore. Uma Escola assim, afirma Veiga (2002), aberta, viva, em constante interação com a realidade, dirigida democraticamente, sem excluir ou desqualificar ninguém passa a articular interesses e necessidades da maioria da população.

Talvez a maior importância do Projeto Político-Pedagógico para a comunidade escolar é o fato de proporcionar que a escola (pais, estudantes, professores, funcionários de escola, equipe diretiva) saia da mesmice. Projetar é mexer. O ato de projetar coloca-nos frente a novos desafios, nos inquieta e nos tira da acomodação, lançando-nos para um estado de conflito, provocando mudanças. E, toda mudança nos conduz a novas adaptações, a questões de sobrevivência, surgindo com isso novos caminhos, novas utopias. Utopias que se objetivam por meio dos princípios que estruturam o Projeto Político-Pedagógico, como por exemplo, a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério (VEIGA, 2002). Pressupostos que têm papel fundamental nas ações sócio-políticas porque contribuem na formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e principalmente criativo.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico coloca a escola e, de certa forma, o gestor escolar, na responsabilidade de propiciar igualdades de condições aos estudantes nela matriculados. Frequentemente as crianças e os adolescentes chegam à escola em desigualdade de condições (intelectuais, econômicas,

psicológicas, etc). Cabe à escola a responsabilidade de dar suporte e condições de igualdade no processo de escolarização para que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades. Como nos alerta Saviani: “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada” (1982, p.63).

Em síntese, o Projeto Político-Pedagógico deve evidenciar a missão da escola, sua filosofia de trabalho, seus valores humanos e pedagógicos, o perfil do corpo docente e discente e os resultados que se propõe a atingir e que, por meio da racionalidade interna, a organização – administrativa, pedagógica e financeira. Tudo isso permitirá à escola alcançar os resultados pretendidos com eficiência e eficácia.

3 CONTEXTO EMPÍRICO

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual da periferia de São Luiz Gonzaga (um dos Sete Povos das Missões), localizada na região Noroeste, do Rio Grande do Sul. A escola foi fundada no ano de 1959 e o seu funcionamento se dá em três turnos, contemplando educação infantil, educação especial (classe especial, sala de recursos e sala de surdos), Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Meu estudo está circunscrito ao âmbito do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos do noturno.

São Luiz Gonzaga é uma cidade de pequeno porte. A população vive basicamente do comércio, pecuária e agricultura. Há carência de emprego e a maioria da população jovem migra para as outras cidades, principalmente para a região metropolitana de Porto Alegre, em busca de novas oportunidades. Permanecem na cidade somente as pessoas que possuem cargos públicos, comerciantes, alguns poucos que possuem terras e o restante da população que deste dependem ou lhe prestam serviços.

A escola contexto do estudo foi fundada em 09 de janeiro de 1959, sob o Decreto de Criação nº 9970, denominada como Grupo Escolar, com sede na Rua Senador Pinheiro Machado, 1490, com o 1º artigo dizendo assim:

ARTIGO 1º - É criado um Grupo Escolar, de 1ª entrância a 4ª entrância, na zona oeste, da cidade de São Luiz Gonzaga⁸.

No final da década dos anos 1960, a escola passou a funcionar no atual endereço, ou seja, na rua Venâncio Aires. Com a crise econômica na década dos anos de 80 e 90, houve um crescimento populacional significativo das vilas e bairros da cidade. Com o inchaço das periferias, a escola viu-se obrigada a ampliar e diversificar a forma de seu atendimento para satisfazer as necessidades da comunidade que naquele momento se configurava mais heterogênea.

⁸ Rio Grande do Sul (Estado). Decreto nº 9970 de 09 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a criação do Grupo Escolar São Luiz, na cidade de São Luiz Gonzaga. Palácio do Piratini, Porto Alegre, 1959.

São Luiz Gonzaga está situada na região das Missões, sendo que é uma das mais pobres nas estatísticas do estado. Possui poucas indústrias quase não há investimentos que possam criar novos empregos. A escola está localizada dentro deste contexto regional. Possui aproximadamente 850 alunos, provenientes dos diversos bairros da zona oeste e é a única escola com Ensino Médio nesta localização da cidade. Conta ainda, com 54 professores e 14 funcionários.

É relevante destacar que as famílias dos estudantes, na sua grande maioria, possuem um baixo poder aquisitivo. Os recursos financeiros são provenientes de subempregos com uma renda muito baixa. As pessoas desempregadas sobrevivem com alguns pequenos serviços.

Esses problemas refletem-se mais acentuadamente nos estudantes matriculados no turno da noite. Estes não encontram no estudo motivação para ficar em sala de aula, quatro horas diariamente. Principalmente, aqueles que vêm de uma jornada de trabalho. É significativo lembrar que a maioria dos alunos, desloca-se mais de 1 km até a escola, sem transporte escolar e sem alimentação adequada, conforme consta no Projeto Pedagógico⁹ da escola.

A escola está situada em um terreno que mede aproximadamente 3000 metros quadrados, sendo que deste, a área construída é de 1449,44 metros quadrados, sobrando assim, um bom espaço para lazer, que se divide em quadras esportivas, um parque infantil e uma área verde.

A escola tem objetivado uma educação que promova o desenvolvimento social, igualitário, justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável e solidário em relação ao meio, capaz de contemplar todos os cidadãos e a natureza. Tem como filosofia: “Trabalhando valores respeitando as diferenças”¹⁰.

A gestora atual foi eleita para o triênio 2007-2009 conforme está previsto no Projeto Político Pedagógico. A mesma dirige a escola com mais duas professoras que integram a equipe diretiva.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2007), a comunidade escolar deseja uma escola inclusiva, aberta, agradável, comprometida com o cidadão e com responsabilidade na aprendizagem. Uma escola que assumisse sua função social, que valoriza as diferenças de cada sujeito, capacitando-os a serem pessoas

⁹ Projeto Pedagógico – menciono desta maneira devido, pois consta no Projeto Político Pedagógico da Escola, ficando assim excluído o “Político”.

¹⁰ Plano Político Pedagógico da Escola, 2007.

autônomas, críticas, com conhecimento científico, habilidades e condições de viver com qualidade.

O Projeto Político-Pedagógico (2007) explicita em seu texto, que foi produzido com o objetivos de contemplar as expectativas da comunidade escolar. Enfatiza a proposta de inclusão social, estimulando as novas aprendizagens e as novas metodologias. Propõe um saber diferenciado com uma avaliação emancipatória, sendo este o grande desafio da escola. Consta no texto ainda, que toda mudança gera desconforto, desacomodação, resistência, conflitos e questionamentos.

A partir do ano de 2001, a escola trabalha numa proposta interdisciplinar, com dois grandes temas: A Vida e o Ambiente. Por meio desses temas a escola tem a intencionalidade de despertar nos estudantes sentimentos de valorização da vida, de auto-estima, de respeito às individualidades, de universalização dos valores, de solidariedade. Sobre o desafio da permanência na escola, tenta imprimir outro foco em seus estudantes trabalhadores, para que eles não caiam na marginalidade. Por isso, ela acredita na participação das famílias nesse processo e no planejamento participativo.

3.2 A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO POR MEIO DA PESQUISA PARTICIPANTE

A escola preocupada com os altos índices de evasão e repetência no ensino noturno, planejou o processo participativo (pesquisa participante e Projeto Político-Pedagógico) objetivando responder essas inquietações. Os estudantes estavam desmotivados, sem compromisso com a vida escolar, em cuja escola identificavam um ambiente físico e pedagógico desfavorável à aprendizagem que, por sua vez, não atendia as suas necessidades. Fatores estes que, em certa medida, contribuíram para o desinteresse dos estudantes e o afastamento destes da escola. Problemas que a equipe diretiva, juntamente com o corpo docente, tomou para si e transformou-os em justificativa para traçar uma proposta de mudança no ensino.

A ideia surgiu no momento em que a equipe diretiva participou de um encontro da Constituinte Escolar¹¹ em Porto Alegre, em março de 2001. Lá, se

¹¹ Constituinte Escolar visava à construção da escola democrática e popular no Estado do Rio Grande do Sul, que pretendia romper com o modelo de política pública educacional vigente, cuja finalidade era a definição de princípios e diretrizes da educação para a rede estadual de ensino.

discutia a exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n 9.394/96 - que atribuía às escolas a responsabilidade de elaborarem seu Projeto Político-Pedagógico. Após algumas trocas de experiências com outras escolas do estado, que já tinham começado sua caminhada nesse sentido, professores, equipe pedagógica e diretiva reuniram-se com a intencionalidade de construir o seu Projeto Político-Pedagógico.

O corpo docente do ensino noturno juntamente com a equipe diretiva, decidiu construir o Projeto Político-Pedagógico objetivando atender as necessidades demandadas pelos estudantes e por toda a comunidade escolar. Conforme relatam hoje, perguntavam-se: Mas começar por onde? Que caminhos seguir? Como saber que temas trabalhar? Qual tema? Em cima de quê? A filosofia da escola foi o ponto de referência para o processo. A diretriz que apregoa a construção da cidadania respeitando as particularidades de cada um, alicerçou a condução do trabalho (REGIMENTO, 2007).

Assim foi iniciada a pesquisa participante para que esta desse suporte à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. Acreditavam que a pesquisa participante identificaria as necessidades da comunidade, suas inquietações, o que ela pensava sobre a escola e o que esta instituição de ensino, podia lhe oferecer. Partindo desses princípios norteadores, os professores conheceram as realidades sócio-econômicas dos seus estudantes (onde moravam? quem eram suas famílias? o que faziam?), para planejar o processo de escolarização que considerasse as características da realidade dos estudantes, valorizando o conhecimento do senso comum e, principalmente, respeitando suas histórias de vida e individualidades.

Através de reuniões e debates ocorridos no começo de 2001, os professores planejaram as mudanças para o ensino noturno. Problemas como a evasão escolar, sucessiva e de longos anos, o perfil de trabalhadores, com longas jornadas diárias de trabalho em lugares distantes da escola, foram fortemente consideradas no planejamento das ações que, por essas e outras marcas, constituiu-se num plano de trabalho inovador.

Primeiramente realizou-se encontros, estudos e cursos com os professores do ensino noturno para tentar fundamentar e elaborar uma proposta, com espaços e tempos diferenciados para a educação dos jovens trabalhadores. Sempre no sentido de proporcionar aos estudantes a possibilidade de acesso e permanência na escola.

Tudo começou em março de 2001, quando um grupo de professores participou do Seminário Nacional Aprendendo e Ensinando Paulo Freire. Lá ouviram um relato da experiência da Escola Marjone, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Tiveram a possibilidade de visitá-la em junho do mesmo ano. Essa escola foi uma das pioneiras em trabalhar com a educação de jovens e adultos. Havia utilizado a pesquisa participante com a intencionalidade de diminuir os diversos problemas que a escola enfrentava no ensino noturno. Os resultados da pesquisa foram norteadores do Projeto Político-Pedagógico.

O grupo com a intencionalidade de aprofundar os estudos, para saber que caminhos seguir na construção do Projeto Político-Pedagógico, que começasse por uma pesquisa participante, fez-se presente em julho (2001), de um Encontro Estadual de Jovens e Adultos na cidade de Porto Alegre. A partir desse momento muitas reuniões, debates e reflexões se sucederam, na tentativa de encontrar um caminho que se constituísse em uma proposta de ensino de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos.

Uma proposta de trabalho construída a partir dos resultados de pesquisa, conforme Veiga (2007, p. 157), “nos faz olhar para o todo, dá sentido e direção para o ensino e ao mesmo tempo, para o trabalho educativo que se realiza na escola e em sala de aula, orientando, assim, a construção do Projeto Político-Pedagógico que se deseja”. Agindo dessa forma, a escola resgatou sua identidade, seu contexto como espaço de ensino, de pesquisa e de formação. Mas para que a pesquisa participante acontecesse, deveria sair de uma intenção para uma ação. É relevante ressaltar que, nesse processo houve várias resistências por parte dos professores, mesmo assim, a escola foi em busca de um novo projeto para o ensino noturno.

Autores como Brandão (2001) e Freire (1987) foram consultados e estudados, para dar suporte metodológico ao corpo docente, para que eles se sentissem seguros e confiantes, antes da saída a campo. O horário que os professores saíram para aplicar os questionários, foi das 17 horas às 19 horas, porque, sabiam que nesse horário, conseguiriam dialogar melhor com as famílias, por ser o momento do descanso e do chimarrão. Momento em que as pessoas reúnem-se em suas casas.

Com a finalidade em desenvolver uma ação pedagógica, tendo como base a investigação e a constante reflexão da prática concreta, que proporcionasse aos estudantes a compreensão da realidade social a qual estavam inseridos, os

professores procuraram trabalhar em sala de aula os temas elencados na pesquisa participante. Como, por exemplo, os temas da constituição familiar, violência, meio ambiente, melhorias sociais, modelo sócio econômico, expectativa de vida, mercado de trabalho, sociedade de consumo, corrupção, cidadania, liderança, entre outros, foram elencados através da pesquisa participante, por meio de questionários respondidos pela comunidade escolar.

Esse questionário apresentado para a comunidade escolar responder, indagava sobre o que a comunidade pensava ou desejava. Como eles imaginavam a escola, qual a contribuição que ela poderia dar para melhorar as condições de vida das pessoas que moram em suas redondezas. Questões sobre saúde, meio ambiente, segurança, etc. Ao retornarem para a escola, os professores reuniam e tabulavam os questionários. E esses dados coletados, foram organizados nessas temáticas e posteriormente foi elaborado o planejamento das atividades docentes de 2002.

É relevante colocar que, no processo de busca das informações, os professores utilizaram ainda outros instrumentos (fotos, jornais, atas das associações). Ouviram atentamente relatos de pessoas que sempre moraram nas proximidades da escola. Isso possibilitou coletar de forma exploratória, muitos dados sobre o contexto social.

Sem dúvida, foi a pesquisa participante que qualificou a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Os pressupostos elencados nessa pesquisa e colocados como desafios do Projeto Político-Pedagógico, foram trabalhados através de projetos de diferentes tempos de duração. Trabalho significativo e pioneiro que conferiu destaque para essa escola pública na região.

4 MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2007, p. 16).

4.1 O PARADIGMA QUE ALICERÇA A PESQUISA

Ao propor um projeto de pesquisa, o pesquisador não vai conseguir fugir da dimensão ideológica. Segundo Minayo

quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. Hoje, mesmo os cientistas naturais reconhecem que a neutralidade da investigação científica é um mito (2007, p. 34).

O investigador adepto ao paradigma da teoria crítica considera a realidade como um processo em movimento, em transformação e contraditório. Enquanto os paradigmas positivistas e construtivistas sociais aceitam a mudança dos fenômenos dentro dos sistemas estabelecidos, o paradigma da teoria crítica fala de um realismo histórico constituído por valores sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos, étnicos e em constante transformação.

Na teoria crítica, “no processo de busca do conhecimento o investigador e o investigado estão em diálogo recíproco, através do método dialético” (TRIVINÓS, 2001, p. 49), pois, fala-se da importância de conscientizar o indivíduo e de não aceitar naturalmente as determinações básicas de sua existência. Na verdade, com a práxis social, rompe-se com a relação alienada de exterioridade, a qual separa de forma estanque valor e ciência, saber e agir, impondo à teoria um caráter pragmático.

Nas palavras de Giroux (1983, p.101) o conceito de teoria crítica “refere-se à natureza da crítica auto-consciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus próprios princípios doutrinários”. Analisando a ideia do autor, constatamos que ele procura se referir, tanto a uma escola de pensamento, como a um processo de crítica, afirmando que a teoria crítica indica um apanhado de

reflexões. Na verdade o autor procura exemplificar uma elaboração que demonstra e exige críticas contínuas, críticas segundo a qual as asserções de qualquer teoria devem ser confrontadas com a distinção entre o mundo como é examinado e retratado por tal teoria e o mundo como realmente existe.

Giroux (1983) afirma que, a teoria torna-se uma atividade transformadora que vê a si mesma como explicitamente política, comprometendo-se com a projeção de um futuro que está ainda incompleto. Assim, a teoria crítica contém um elemento transcendente no qual o pensamento crítico torna-se a pré-condição para a liberdade humana. Ao invés de proclamar uma noção positivista de neutralidade, a teoria crítica abertamente toma partido ao lado da luta por um mundo melhor. Assim a teoria crítica ou pedagogia crítica, procura examinar as escolas nos seus contextos históricos e também a partir do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante.

Para, Mc Laren “a pedagogia crítica vem fornecendo uma teoria radical à análise da escolarização, enquanto conquista novos avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias” (1997, p. 192). Para o autor, a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. Tem como objetivo, fortalecer aqueles, sem poder e, tentar transformar desigualdades em igualdades de oportunidades e injustiças em justiças sociais. Na verdade, os defensores de uma teoria crítica, comprometem-se irrevogavelmente com os oprimidos. É uma teoria revolucionária e fundamentalmente aberta a mudanças e à libertação.

Segundo Mc Laren (1997) os defensores de uma pedagogia crítica, começaram a enxergar as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais, onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais, frequentemente colidem em uma luta incansável de poder.

O professorado ao optar por essa linha de pensamento, entenderá que o seu papel dentro da instituição escolar é discernir e saber que exercendo essa prática, despertará nos estudantes um pensamento crítico/ativo, capaz de romper com a visão tradicional de instrução em sala de aula, não aceitando mais o ensino a-histórico e descontextualizado. Chassot (2001) analisa cinco características no ensino que contribuem para que não se cumpra a formação de um cidadão crítico. Segundo o autor, nossa luta é para tornar o ensino menos asséptico, dogmático,

abstrato, a-histórico e ferreteador¹². Ele vê nessa busca de tentar eliminar essas cinco características, a possibilidade de construir uma educação que busque cada vez mais a construção de uma cidadania crítica.

Para Libânio,

A educação é vista como um processo de humanização dos homens, mas inserido no contexto de suas relações sociais. Sendo assim, ele parte da análise crítica das realidades sociais e sustenta as finalidades sociopolíticas da escola, na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares. Segundo o autor, uma pedagogia crítica procura empenhar-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-a da influência da ideologia dominante. Por isso, a educação enquanto estiver voltada para suas finalidades sociais, não pode ser despolitizada, não pode evitar uma crítica radical de seus fundamentos sociais (2001, p. 68).

A educação, antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social, portanto, a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas, caracterizadas pela existência de classes sociais antagônicas, com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais, valores e interesses (LIBÂNEO, 2001).

Sendo assim, o referido autor afirma que, o objetivo de uma pedagogia crítica, é fundamentalmente a emancipação humana, a sua libertação da opressão de classe, de maneira que o indivíduo alcance a sua plenitude. Mas é válido lembrar que, isto não será possível como um passe de mágica, nem a educação será capaz de, por si só, empreender esta tarefa, devido que, as relações capitalistas de produção impõem à alienação humana pela coisificação da consciência.

Para Mc Laren, “os teóricos críticos desafiam o relacionamento frequentemente incontestável entre escola e sociedade, desmascarando o apelo à pedagogia de centro de que esta possibilita oportunidades iguais e oferece acesso à democracia igualitária e pensamento crítico” (1997, p. 195).

Os intelectuais críticos, devem rejeitar o seguinte argumento:

Que a escolarização se constitui em um processo apolítico e neutro. Na verdade, argumentar que escolas são instituições meritocráticas é uma tautologia conceitual: os alunos bem sucedidos são aqueles a quem as escolas recompensam. Se você for bem sucedido, deve ser por causa do seu mérito individual. Nesta lógica, falta um reconhecimento de que estudantes brancos e ricos são privilegiados sobre os outros grupos não como base em seus méritos, mas por causa da vantagem do dinheiro e do

¹² O autor usa a expressão “avaliação ferreteadora” em analogia a uma prática rural, já em desuso, de ferretar (marcar com um ferro em brasa) o gado.

status social (MC LAREN, 1997, p. 195).

Assim, uma pedagogia crítica oferece, ou tenta oferecer aos professores um caminho para que possam entender melhor o papel que a escola representa dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero. E com isso, propicia e cria categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar, que as análises conservadoras e liberais deixam frequentemente inexploradas.

Sendo assim, ao decidir pelo paradigma da teoria crítica para estruturar minha pesquisa, identifico-me com a concepção dialética da realidade social, do pensamento e da materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de se conhecer. As pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo onde procuram situar o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelecem e identificam as contradições nos fenômenos investigados.

4.2 O INÍCIO DA PESQUISA

Ao iniciarmos uma pesquisa devemos ter a clareza das estratégias metodológicas que o objeto exige e quais os caminhos que poderão de fato serem delineados. Taylor e Bogdan (1996), conceituam metodologia como *el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Em las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación*. Já Minayo (2007, p. 14) entende por metodologia o caminho do pensamento à prática exercida na abordagem da realidade. Para a autora a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Para Taylor e Bogdan (1996), dentro do campo das ciências sociais há dois caminhos: o positivista e o fenomenológico. Segundo eles,

los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. El fenomenológico quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo em que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante (1996, p.15).

Fica claro que, as pesquisas positivistas e as fenomenológicas abordam diferentes problemas e buscam diferentes classes de respostas. Portanto, é normal que as investigações exijam metodologias completamente diferentes, ou seja, metodologias distintas.

Quando se tem a intencionalidade em executar uma pesquisa, é fundamental construir uma clara e coerente estrutura teórico-metodológica. Ela será a catalisadora e a motivadora das reflexões e leituras do pesquisador. Precisa ter a clareza de que mesmo, definindo e traçando o caminho a ser trilhado aparecerão alguns descaminhos, empecilhos e até mesmo algumas dificuldades.

Para Triviños (1987), algumas destas dificuldades referem-se ao tempo disponível, aos recursos humanos e financeiros que deverão estar à disposição do pesquisador para realizar o estudo, ou seja, o projeto de pesquisa deve prever as condições para que ela seja exequível. Gil (1994) afirma que o objetivo fundamental da pesquisa é construir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Já para Minayo, “a pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Se a pesquisa é uma prática teórica, ela se vincula ao pensamento e ação” (2007, p.16). Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

A partir dessas considerações, situo minha pesquisa no desenho qualitativo descritivo. Pois, processo executado exigiu-me muita leitura, dedicação e comprometimento. Na concretização de uma pesquisa é necessário que se conheça os aspectos que circunscrevem o objeto de estudo. Por isso, além da revisão bibliográfica, é importante também dedicar um tempo a uma rigorosa permanência no campo. Para Corazza “a pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido” (1996, p. 111). Assim, entendo que uma determinada investigação surge como olhar pluriforme que possa trazer novas significações, para o que muitas vezes é entendido de forma simplista, porque é percebido sob um olhar reducionista.

4.3 O ESTUDO DE UM CASO

Estudiamos um caso cuando tiene um interes muy especial em si mismo. Buscamos el detalle de la interación com sus contextos.
(STAKE, 1998, p.11)

Realizei um estudo de caso qualitativo de cunho descritivo. Este tipo de estudo exige uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, e uma vasta interpretação dos resultados dentro do contexto do fenômeno estudado. Exige também, muita lógica e coerência na estrutura teórico metodológica de referência.

Optei pelo estudo de caso, porque esse desenho metodológico é o mais adequado para descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, e que vem ocorrendo ao longo de um determinado tempo. Para Triviños (1987), o estudo de caso fornece um conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e os resultados obtidos podem permitir formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Já para Lüdke e André

os estudos de caso, visam à descoberta, buscam retratar a realidade completa e profunda, usam a variedade de fontes de informações, revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (1986, p. 18-20).

Conforme Stake, “*Lovis Smith, uno de los primeiros etnógrafos educativos, definia el caso como um sistema acotado, com lo que insistia em su condición de objeto más que processo*” (1998, p. 16). Por isso quando se optar por um estudo de caso, devemos saber como ocorre essa relação, pois, segundo o mesmo autor, depende de “*el tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados*” (1998, p. 17), nos alertando, ainda, que:

[...] si posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio (1998, p.17).

Portanto, devemos estar atentos, pois nem sempre iremos encontrar pessoas prontas a ajudar. Por isso é importante ficarmos o máximo de tempo possível no campo empírico, para sabermos exatamente com quem poderemos contar e com quem a entrevista poderá ser proveitosa. Fortaleço-me nas palavras de Triviños (2001) que lembra que toda pesquisa é uma fonte de alegria, de esperança, para crer que ao pesquisar temos a possibilidade de pensar, sem esquecer as experiências alheias, dos outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica e humana.

Para Yin (2003) um estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa. Para o autor, é uma estratégia que pode apresentar vantagens e desvantagens e depende basicamente de três fatores: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos. Usa-se o estudo de caso quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle dos acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O investigador ao optar por esse procedimento metodológico, é no sentido de explicitar as várias ligações causuais e as situações da vida cotidiana, que são complexas, portanto, não podem ser tratadas por simples estratégias ou por levantamento de dados apenas.

Um estudo de caso exige do pesquisador eticidade e responsabilidade, como também habilidade para que se consiga extrair as informações pertinentes à pesquisa. O pesquisador envolvido no processo de pesquisa deve ter a capacidade de formular questões para se obter boas respostas, ter uma excelente percepção dos fatos e ter muito cuidado para não ficar refém de seus próprios pré-julgamentos.

Apesar de um estudo de caso ter um forte cunho descritivo, não significa que ele deva ser meramente descritivo, pode, por exemplo, interrogar a situação, ser confrontada com outras situações existentes, gerar novas teorias e questões, vindo a contribuir nas futuras investigações. Deve ficar evidente que todo estudo de caso baseia-se fortemente no trabalho de campo.

4.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Em pesquisa qualitativa é comum iniciar a coleta os dados, no campo empírico, por meio de um questionário aberto que, para Trivínos (2001) permite ao pesquisador recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos. Na fase inicial do meu processo de investigação, abri mão desse questionário. Optei por identificar os colaboradores através da observação participante e através do diálogo com o corpo docente da escola contexto do meu estudo. A coleta de dados, para obter as informações necessárias deu-se através da análise de documentos, da observação participante e das entrevistas semi-estruturadas, sendo que, o principal instrumento foi a entrevista semi-estruturada.

Comecei a coleta das informações através da análise de documentos (APÊNDICE D). Acredito que, além de fornecer as informações que estruturam a preparação de outros instrumentos, a análise dos documentos é fundamental para a obtenção das informações sobre o caminho percorrido pelos atores, no contexto da pesquisa, ao longo do período investigado.

Embora pouco explorada, a análise documental pode constituir-se num instrumento valioso, seja complementando as informações obtidas por outros instrumentos, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38).

Guba e Lincon (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de análise de documentos na pesquisa. Destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e muito rica que podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos. Nos documentos podem aparecer fontes poderosas de onde retira-se evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. São fontes de informações contextualizadas no próprio campo empírico estudado.

No que se refere a análise de documentos, consultei documentos de muita relevância, como por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico, a Pesquisa Participante¹³, a LDB e o Regimento Escolar.

Depois da análise desses documentos, a observação participante foi o instrumento de pesquisa que utilizei para continuar a coleta de dados. A observação

¹³ Pesquisa participante – Realizada pelos professores do ensino noturno na escola contexto, com a finalidade de dar suporte na construção do Projeto Político-Pedagógico.

é um instrumento de fundamental relevância no processo da pesquisa. É, todavia, na coleta de dados que o papel da observação se torna mais evidente e onde sempre ela é utilizada. A principal vantagem, segundo Gil (1994) é de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.

Durante a observação, o investigador, sobretudo em estudos de caso, deverá registrar bem os acontecimentos para oferecer uma descrição mais confiável no relatório final. Deverá se manter centrado nos acontecimentos chave e atento a todos os acontecimentos que podem ajudá-lo nas futuras análises.

Já para Minayo,

a observação tem um sentido prático. Ela permite ao pesquisador ficar livre de pré-julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados. Para a autora o principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades (2007, p.70).

Para Marconi e Lakatos

a observação participante implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo. Para o autor, a responsabilidade do sucesso da investigação depende exclusivamente do investigador, como a habilidade, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico (2006, p.277).

Recomenda-se muito rigor com esse instrumento, por ser considerado parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que, como lembra Minayo (2007), alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto dos instrumentos de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade.

Por meio das observações pude coletar muitas evidências e também pude complementar o roteiro das entrevistas além de valer-me das notas de campo para proceder análise das entrevistas. Pois, a partir daí, realizei as entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICES A e B) com quatro docentes que trabalharam na fase inicial da pesquisa participante, no começo de 2001, e que também tiveram uma participação mais efetiva na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Segui as orientações de Stake (1998), que recomenda que o entrevistador deve ter um plano prévio bem detalhado. Para ele, é extremamente fácil não ser capaz de fazer as

perguntas adequadas e terrivelmente difícil dirigir-se aos entrevistados que são os que melhor informam sobre o tema que se pretende estudar, “*Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto*” (1998, p. 49).

Para Triviños (2001), as entrevistas semi-estruturadas são instrumentos privilegiados para coletar informações que em certa medida reafirmam nossas indagações. Por isso, é fundamental ter um roteiro bem organizado para que nos auxilie a entrelaçar nosso tema/problema de cunho investigativo. Para o autor, o roteiro nos dá condições de responder e percorrer nossas indagações livremente, buscando, também, sensibilizar os colaboradores com a investigação. Nesse sentido, elaborei os roteiros específicos que orientaram o processo de coleta de dados com os entrevistados.

Para André e Lüdke (1986, p.33), na “entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ela permite a captação imediata e coerente de informações, praticamente com qualquer tipo de informante”. A entrevista semi-estruturada, como instrumento de pesquisa qualitativa é uma maneira que o investigador possui ou se apodera para coletar todas as informações e captar possíveis evidências para alcançar o objetivo proposto.

Sendo assim, realizei entrevistas semi-estruturadas que foram guiadas por um roteiro geral e ofereceram aos entrevistados a oportunidade de moldar o seu conteúdo, a fim de possibilitar, no momento da análise dos dados, a apreensão e interpretação dos significados de sua linguagem. Escolhi esse tipo de entrevista para estabelecer uma conversa com os sujeitos, permitindo maior abertura nas respostas que favorecessem à análise qualitativa. Os roteiros de entrevista foram sendo modificados, incorporando novas questões que surgiam, acrescentando o conhecimento que ia sendo construído no desenvolvimento do trabalho.

4.5 O PROCESSO ANALÍTICO

Em toda pesquisa qualitativa tem-se a intenção de tratar os dados de uma forma rigorosa, mas em tempo exequível. Isso implica muito cuidado e atenção, para transformar o trabalho em uma cuidadosa organização dos elementos obtidos no processo da coleta de dados. Esse tempo é considerado como uma das mais relevantes fases no desenvolvimento do estudo. Sabe-se que o processo analítico começa muito cedo, ou seja, nos primeiros momentos da coleta das informações. Mas é importante ressaltar que, chega um momento da etapa que temos que organizar e finalizar os conjuntos de ideias coletados durante a pesquisa.

Quando se trata de uma pesquisa de intencionalidade qualitativa e seguindo as recomendações de Stake (1998), Minayo (2007), Marconi e Lakatos (2006), Lüdke e André (1986), Triviños (1987,2001), Guba e Lincon (1981), Gill (1994), Taylor e Bogdan (1996) entre outros, é recomendável que nesse momento seja organizado um grande conjunto das informações obtidas, retirando os significados relevantes dos dados coletados e logo após, depois de um incansável esforço da interpretação desses dados, agrupar em categorias de análise.

É importante aqui colocar que, esse foi o meu ritual. Foi através das entrevistas semi-estruturadas que desmembrei uma a uma, achando os significados mais pertinentes das entrevistas e que posteriormente deram a origem às minhas categorias de análise. Afirmando aqui, a importância em seguir esse caminho metodológico, pois ele ajudou e apontou uma síntese concreta das minhas informações sobre os impactos que o Projeto Político-Pedagógico produziu na vida da escola, no que tange a evasão e a repetência dos estudantes do ensino noturno, da escola contexto.

A partir daqui, recorri a inúmeros fragmentos das entrevistas, como também de algumas partes dos textos do conjunto dos documentos analisados, como o próprio Projeto Político-Pedagógico e a pesquisa participante. As decisões tomadas, sempre estiveram alicerçadas em autores nos quais me apoiei. O diário de campo foi também diversas vezes consultado para facilitar e ajudar na superação das dúvidas frequentes que surgiram no decorrer do processo.

4.6 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA BREVE REFLEXÃO

Todo processo analítico que se submeta à coleta de dados requer um cuidadoso exercício de interpretação com o objetivo de dar voz aos atores sociais envolvidos no processo. A análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não têm como finalidade identificar opiniões individuais, mas seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais construídas por um determinado grupo sobre o tema que se pretende investigar (MINAYO, 2007).

Vale lembrar, quando falamos de análise e interpretação de informações colhidas nas entrevistas, no campo empírico, que estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho. Ancora, assim, em todo material coletado articulando-o aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Foi o que realizei. Submeti os dados coletados a um exercício de categorização, inferência, descrição e interpretação, com a finalidade de dar voz aos atores sociais com os quais dialoguei. Esses procedimentos, segundo Minayo (2007), não ocorre de forma sequencial. Por isso, procurei decompor o material analisado em partes, em seguida procurei distribuir as partes em categorias.

Esse exercício teórico-metodológico que realizei durante o processo da pesquisa foi para compreender como a construção de um Projeto Político-Pedagógico (VEIGA, 2001, 2007), (VASCONCELOS, 1995), (GADOTTI, 2000) impactou no que tange a evasão e repetência no ensino noturno de uma Escola Pública, do município de São Luiz Gonzaga.

O processo analítico me inspirou a nomear quatro categorias de análises: a) planejamento do ensino; b) tempo/espço pedagógico; c) a vida na escola; d) formação continuada dos professores.

A seguir descrevo o perfil dos autores colaboradores e os critérios de representatividade nos quais se enquadram. Na continuação descrevo como interpretei cada uma das quatro categorias de análise acima identificadas.

4.6.1 Atores Colaboradores

Os atores colaboradores com o estudo são quatro professores do ensino noturno que participaram de forma direta na elaboração e construção da pesquisa participante e do Projeto Político-Pedagógico da escola contexto da pesquisa:

- A atual diretora da escola.

- Duas professoras de sala de aula, sendo que uma delas também ocupava o cargo de coordenadora pedagógica do ensino noturno na época da construção do Projeto Político-Pedagógico;

- A Vice-Diretora da época da realização da pesquisa participante e do Projeto Político-Pedagógico;

O primeiro critério usado para definir o grupo dos entrevistados, foi o de que fossem professores do ensino noturno e que estiveram presentes na fase inicial do planejamento da pesquisa participante, que tinha a intencionalidade em atender os interesses dos estudantes trabalhadores que estudavam à noite.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas, transcritas e depois devolvidas para que os colaboradores pudessem fazer suas observações e as alterações que achassem necessárias. A partir desse momento, comecei o processo analítico das informações coletadas por meio das entrevistas, ou seja, iniciei a identificação das unidades de significado que avaliei serem relevantes para cada entrevistado. Logo após, organizei as informações em quatro categorias de análise, que foram ilustradas com fragmentos das entrevistas. É válido colocar que juntamente com os próprios atores colaboradores com o estudo, ficou decidido que o nome verdadeiro dos entrevistados seria substituído para preservar, ao menos em parte, suas identidades.

Segue abaixo o quadro onde mostra a formação, e o tempo de serviço dos colaboradores.

ATORA COLABORADORA (fictício)	TEMPO DE SERVIÇO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
Camila	Mais de 30 anos	Pedagogia	Orientação Escolar
Eduarda	Mais de 30 anos	Letras e Direito	-----
Amanda	25 anos	Pedagogia	Deficiência mental e surdez.
Ana Carolina	30 anos	Licenciatura em biologia	Interdisciplinaridade

4.6.2 Planejamento do Ensino

Essa categoria exemplifica como os professores, na sua perspectiva, procuraram contribuir de forma significativa no planejamento dos conteúdos elencados na pesquisa participante feita com os objetivos já descritos neste estudo. Através de temas geradores tentaram minimizar os impactos da evasão e repetência que a escola vinha enfrentando no ensino noturno.

O tema gerador de ensino é uma proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do conhecimento. Sem o diálogo, para Freire (1987), não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação. É, pois, na medida em que nos comunicamos, uns com os outros, que nos tornamos mais capazes de transformar a realidade.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (FREIRE, 1987, p. 86).

A escola procurou trabalhar as diretrizes elencadas no Projeto Político-Pedagógico. Procurou valorizar ao máximo a realidade concreta da comunidade, para tentar superar uma antiga abordagem estanque e descontextualizada dos conteúdos. Isto se pode observar através da fala dos professores pesquisados que explicam como, a partir das entrevistas feitas por ele com pessoas da comunidade, formaram as redes de conteúdos.

[...] a gente retirou as falas significativas e essas falas significativas, formaram uma rede de conteúdos. Então dessas falas tu colocavas os conteúdos em rede, a biologia, por exemplo, assim, o aluno disse: aqui não dá para deixar a roupa no varal de noite, então o que você ia trabalhar? tu ias trabalhar a questão da segurança, como que eles enxergavam a questão da segurança. [...] a distância da escola, é a gente não estuda porque é muito difícil, não tem transportes, as ruas não têm calçamento, então a questão de iluminação pública, de saneamento básico, como que tu ias ver todos os conteúdos? A partir de cada fala, tu então introduzias os conteúdos de forma bem significativa, assim com metodologia científica, [...] tu ias trabalhando e isso foi muito rico, muito válido (Camila, novembro, 2008).

[...] o problema de roubo, de não deixar roupa no varal, a segurança, saúde, esgoto céu aberto, muito mosquito, muita sujeira (Eduarda, novembro, 2008).

[...] era a questão do saneamento, era da água que foi também um dos projetos que a gente fez, a campanha da fraternidade,

foi a questão da água onde aproveitamos para realizar o primeiro projeto [...] (Ana Carolina, maio, 2009).

Percebeu-se que o grupo de professores fez um enorme esforço para tentar articular a filosofia da escola que procura dar ênfase a preservação da vida, responsabilidade e deveres, com as diretrizes demandadas na pesquisa. Sobre a constituição familiar, trabalho, violência, saúde e meio ambiente, o grupo procurou integrar as disciplinas em torno de um eixo comum e trabalhou por áreas temáticas, com a intencionalidade de tornar o ensino mais atraente e significativo para os estudantes trabalhadores. Todos os temas trabalhados estavam em consonância com a realidade da comunidade, como pode ser observado no registro das entrevistas feitas com os atores colaboradores. O depoimento de Camila é rico em evidências:

[...] questões da constituição familiar, onde envolvia direito e deveres, entrava a família, filhos, religiosidade e lazer. Outro item, a questão do trabalho, tem as dificuldades que eles enfrentavam na vida, questão de violência, outro item, a saúde, meio ambiente, melhorias sociais, expectativa de vida com relação à escola e as experiências de trabalho e do mercado de trabalho (Camila, novembro, 2008).

A partir dessas considerações, o corpo docente do ensino noturno, definiu conteúdos e procurou trabalhar de forma interdisciplinar as diretrizes elencadas na pesquisa. Como consta no Projeto Político-Pedagógico (2007), a escola propõe uma metodologia interdisciplinar, enfocando a correlação de conteúdos, levando o estudante a perceber esta integração de conhecimentos. No final de cada projeto, ou seja, na sua culminância, a escola juntamente com os professores e estudantes fazia uma amostra dos trabalhos produzidos e os comentava para toda a comunidade escolar.

[...] cada fim de projeto, cada fim da culminância dos projetos, a participação com músicas, com violão, com paródias que eles faziam, era uma coisa extraordinária. [...] todo mundo engajado naquilo, não tinha de ter vergonha, se desinibiam, porque eles tinham construído juntos, eles tinham feito juntos os projetos todos, foi umas das experiências mais bonitas. (Eduarda, novembro, 2008).

Os colaboradores da pesquisa compreendem que a valorização dos conhecimentos e das experiências de vida dos estudantes abre um caminho de possibilidades na construção da sua cidadania. Integra-os novamente na sociedade, pois a sua inclusão como cidadãos, capacita-os a modificarem o ambiente em que eles vivem evidenciando pequenas, mas concretas possibilidades.

Trabalhar por temas geradores, segundo os colaboradores da pesquisa, possibilitou a organização coletiva e uma participação maior dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, e o tempo passou a ser melhor aproveitado em sala de aula. No caso da escola estudada constituiu-se numa experiência de planejamento de ensino, onde os conteúdos foram construídos a partir das necessidades e inquietações manifestadas pela comunidade. Desta forma, fez com que caminhassem, posicionando-se e contrapondo-se aos conteúdos antes programados, que eram estanques e descontextualizados, especialmente no ensino noturno. A interdisciplinaridade proporcionou aos estudantes e professores uma aprendizagem constante; avaliação coletiva; esclarecimento de dúvidas e ideias individuais e coletivas sobre os projetos e potencializaram a criatividade (Projeto Político-Pedagógico, 2007).

4.6.3 Tempo/Espaço Pedagógico

No que se refere à categoria - tempo/espço pedagógico, esta expressa uma das reivindicações do grupo de professores. Refere-se justamente àquele tempo imprescindível para que os professores possam dialogar, trocar experiências, organizar os conteúdos e definir o que é relevante para os estudantes.

Nesse espaço, os professores, por exemplo, consideraram a dura jornada de trabalho que os estudantes enfrentam diariamente e sensibilizam-se em trabalhar conteúdos que facilitem a vida desses estudantes trabalhadores. Assim que, após a pesquisa participante à qual nos referenciamos feita em 2001 a escola organizou o trabalho de sala de aula em quatro dias semanais, deixando um dia livre (como complemento, para que os estudantes fizessem trabalhos a distância). Nesse turno os professores reúnem-se para organizar a programação pedagógica. Sobre essas implicações, os professores falaram o seguinte:

[...] é inviável tu trabalhar interdisciplinarmente numa

Educação de Jovens e Adultos que não exija esse encontro de professores, não tem como fazer. [...] então esse momento dessas reuniões era um momento de estudar juntos, um auxiliava o outro (Eduarda, novembro, 2008).

[...] os professores naquele dia iam para a escola planejar. O planejamento era feito em conjunto, não era um professor planejar seu conteúdo, todos planejavam juntos todos na mesma linha (Amanda, janeiro, 2009).

[...] uma das coisas que eu acredito é nas reuniões, as pessoas acham uma coisa bem maçante, mas a gente acredita que é nas reuniões que abrimos nossos corações, que a gente aprende um monte de coisa, socializa, escuta e que fala (Ana Carolina, maio, 2009).

Isso mostra que as reuniões pedagógicas no ensino noturno são consideradas como um espaço importante onde os professores planejam suas atividades, socializam seus saberes e fazem suas reflexões.

Na opinião dos professores, preservar esse tempo/espaço para as reuniões pedagógicas é determinante para que o ensino noturno possa trabalhar de uma forma diferenciada, para poder desenvolver e levar a diante os seus projetos.

Mas, no momento em que esse espaço é perdido, fica difícil, na opinião do grupo, continuar trabalhando da forma como vinha sendo feito.

[...] hoje nós não temos mais aquele espaço pra reuniões, nós temos que trabalhar os cinco dias da semana (Camila, outubro, 2008).

[...] queria ressaltar que nos cortaram, nós não tínhamos a noite inteira, tínhamos alguns minutos de reunião, isso aí prejudicou bastante o trabalho [...] se cada um sozinho disser: vamos trabalhar tal assunto e não tiver hora para estudar, de trocar, de trazer alguma coisa para socializar é bem complicado. [...] a questão do tempo das reuniões é bem importante, é a partir daí que tu consegues enxergar alguma coisa e trocar informações com os colegas pra que também não fique muita coisa repetida (Ana Carolina, maio, 2009).

Com a diminuição do tempo para as reuniões pedagógicas, os professores ainda tentaram trabalhar interdisciplinarmente, mas ficou muito difícil e a relação professor x professor ficou distante. O diálogo, as trocas de experiências e o tempo para estudo, que proporcionavam ao grupo a construção do currículo de acordo com os interesses dos estudantes foi interrompido, impactando negativamente a construção de um currículo diferenciado para os estudantes do ensino noturno. Para o grupo, essa medida contribuiu no aumento dos índices da evasão e repetência,

que foram os aspectos principais que justificaram a pesquisa participante como estratégia metodológica de elaboração do Projeto Político-Pedagógico concluído em 2001.

4.6.4 A Vida na Escola

Essa categoria de análise exemplifica como, no caso da escola estudada, a construção do Projeto Político-Pedagógico com a participação de todos os segmentos da comunidade, passou a fazer diferença na vida dessas pessoas. Para os professores entrevistados, após a construção do Projeto Político-Pedagógico, a escola ficou mais alegre, a relação entre os professores melhorou. Houve mais troca de experiências e a relação ficou mais sólida, como evidencia umas das falas:

[...] a professora de história dava dica, ajudava a de geografia, e assim todas as disciplinas e isso formava uma comunidade de professores, nossa! Coisa inédita, fora de série (Eduarda, novembro, 2008).

A micro-política(Ball, 1989), naquela escola, passou por algumas mudanças de paradigmas, de certo modo houve uma pequena descentralização do poder. A escola passou a decidir ouvindo o que os outros segmentos da escola pensavam sobre determinado assunto. O grupo percebeu que a interação professor x estudante tornou-se prazerosa. Houve um resgate da auto-estima desses estudantes.

[...] Uma das coisas muito presentes na escola sempre foi a questão da autoestima dos alunos, [...] nós enfatizávamos demais essa questão do crescimento pessoal (Ana Carolina, maio, 2009).

[...] daí teve a pesquisa participante, então pra eles foi de grande valia, porque eles conseguiram trazer de volta, nós da escola, nós comunidade, conseguimos resgatar a autoestima deles, desses jovens trabalhadores que voltassem as escolas e concluíssem o ensino fundamental e depois o médio (Amanda, janeiro, 2009).

Esse resgate fez com que os estudantes retornassem à escola, voltassem a estudar e vê-la nela como sua segunda morada.

[...] a escola se tornou a segunda casa deles, porque a escola se tornou agradável, eles tinham a oportunidade e tanto que antes não tinham, eles se sentiam retraídos, constrangidos e evadiam, não conseguiam colocar assim em sintonia com o professor (Ana Carolina, janeiro, 2009).

[...] eu acho que por isso, eles procuram a escola, porque assim ó, é um lugar onde eles se encontram (Camila, outubro, 2008).

A autoestima entre os estudantes teve reflexo positivo na relação com os professores do ensino noturno. Antes o elo de amizade era muito distante, a construção do Projeto Político-Pedagógico a partir das evidências da pesquisa participante possibilitou que essa distância diminuísse, motivando-os a permanecer em sala de aula.

[...] as salas de aula eram cheias, eram lotadas (Amanda, janeiro, 2009).

É importante enfatizar que a escola também se tornou um ponto de referência para o mercado de trabalho dos estudantes que ali estudavam.

A equipe diretiva e a pedagógica organizaram um banco de emprego na escola, conforme relata uma das colaboradoras:

Nós fizemos um cadastro ali na escola, com nomes das pessoas que precisavam de empregada doméstica, daí divulgamos para outras escolas e para a sociedade são-luisense. Daí muitos iam nos procurar, pra procurar uma empregada, uma babá (Eduarda, novembro, 2008).

Uma das funções da escola é isso, ajudar na melhoria das pessoas que moram na comunidade. Assim, como na imagem daquele trabalhador que está inserido nesse contexto. Como uma das colaboradoras afirma:

A escola não pode deixar a função de educar de lado nunca, mas participar da vida deles também (Eduarda, novembro, 2008).

Uma escola desta natureza (inclusiva), segundo o grupo de professores, além de ter outras responsabilidades dá uma contribuição muito significativa para a comunidade. Ela dá a possibilidade para que as pessoas que moram no entorno da

escola, de oferecer algo útil e concreto, fazendo com que a comunidade passe a ter uma maior participação na instituição.

A escola passou a dar especial atenção ao currículo, por ter desenvolvido, naquele momento, consciência mais clara sobre o que ele representa na vida da escola. E que, através dele pode-se oficializar um trabalho que privilegie determinados valores e conhecimentos, por isso, houve a necessidade de dimensioná-lo, acreditando na integração dos componentes curriculares, na avaliação emancipatória e no trabalho coletivo. O projeto Político-Pedagógico (2007) registra esse posicionamento.

4.6.5 Formação Continuada dos Professores

Essa categoria de análise faz menção à formação contínua dos professores. Dimensão da formação docente que tem o significado de aperfeiçoamento, crescimento pessoal, capacidade de experienciar novos desafios e reavaliar a prática constantemente. Sabidamente, a formação dos professores não acontece somente em participações de simpósios, seminários, cursos de formação e fóruns educacionais. Acontece também a partir da troca de experiências profissionais com outros e com os pares, constituindo-se em importante alicerce na construção do conhecimento.

[...] a ideia da pesquisa participante, ela partiu de uma visita que nós professores fizemos a escola Vivian Marjone em Dom Pedrito. Era uma das primeiras escolas a trabalhar com a educação de jovens e adultos [...] daí nós vivenciamos como eles trabalhavam lá, como tava estruturado essa pesquisa (Camila, outubro, 2008).

[...] essa escola Vivian Marjone, era uma escola de bairro e essa gente conseguiu fazer da escola, (uma escola que era depredada, viviam quebrando, era perto de uma vila, coisas incríveis aconteceram naquela escola) depois que eles implantaram o projeto, a escola mudou, a comunidade toda ajudava aquele pessoal (Eduarda, novembro, 2008).

Os depoimentos de Camila e Eduarda comprovam que os professores, ao conhecer outras experiências docentes, ao dialogar com pessoas de outras regiões, podem construir novas posturas e novos olhares perante sobre a escola que trabalham. Isto que dizer que a formação continuada também ocorre no momento

em que os professores interagem com a comunidade escolar. Por isso valem a pena, na perspectiva dos professores entrevistados, conhecer a realidade das pessoas que moram nas redondezas da escola em que trabalham. Foi uma significativa experiência de formação que aconteceu nesse diálogo com os pais dos alunos e com as pessoas da comunidade, como relata uma das atoras colaboradoras da escola:

[...] quando a gente conversa com as pessoas da comunidade a gente aprende um monte e vê de repente outra cara da escola (Ana Carolina, maio, 2009).

Para o grupo essa troca de experiência, esse diálogo entre professor x comunidade escolar, construiu uma proposta educativa acessível a todos e que consideram as peculiaridades humanas daquele grupo. Ressignificar a escola, sobretudo aquela escola, dando-lhe a legitimidade de instituição inserida numa sociedade plural e cambiante. Ao discutir a possibilidade de mudança, o grupo objetivou romper com os entraves pelos quais a educação, naquele lugar e naquele momento, vinha passando.

Na verdade, quando os estudantes percebem que a relação com os professores fica mais próxima e que não existe mais aquela distância perceptível, a relação com a escola e com os professores melhora significativamente. Os professores quando foram nas vilas conhecer a realidade dos estudantes, ajudaram e contribuíram com o crescimento pessoal desses estudantes e esses, por sua parte, contribuíram com a qualificação desses professores.

[...] o professor no momento que vai para a vila, que entra na casa dele, que ouve eles, que conhece a realidade deles, eles sentem assim ó valorizados [...] eles estão vendo que tu tá ali de igual para igual, que não é pelo fato de ser professor ou de ter um conhecimento a mais, não te põe numa posição superior a deles, isso é muito bom, isso é fantástico e a gente consegue atrair eles, puxar para sala de aula (Camila, outubro, 2008).

O grupo de professores que trabalhou na pesquisa participante e na elaboração daquele Projeto Político-Pedagógico está convencido de que, quando tem a oportunidade de conhecer mais perto a vida dos estudantes, há uma mudança no fazer pedagógico. Eles passam a enxergar a educação de maneira diferente, ou

seja, com outro foco. O grupo entendeu que este processo de formação é relevante e norteador, pois, é na troca de informações com colegas, com estudantes, com o poder público, com a equipe diretiva e com a comunidade de pais que os processos de ensinar e aprender tornam-se significativos.

Os professores do ensino noturno merecem ter uma formação, em que eles se sintam situados no mundo, para construir com os estudantes experiências ao mesmo tempo potencialidade para o exercício da cidadania. O grupo entrevistado defende a idéia de que, para dar aula no ensino noturno é bom que sejam professores comprometidos e conhecedores da realidade dos estudantes trabalhadores.

[...] Se quer participar, veste a camisa e vamos seguir, mas se não tiver aquele desejo, então procura outro turno, vai procurar outra escola, porque os professores têm que ser comprometidos (Amanda, janeiro, 2009).

[...] muda o professor, daí aquele professor que já tava bem entrosado, bem engajado nessa dinâmica ele sai da escola, vem outro, não quer participar, já vai mudando (Eduarda, novembro, 2008).

A troca de professores, o descumprimento de alguns princípios do Projeto Político-Pedagógico e a não identificação de alguns docentes com esta modalidade de ensino, fez com que a escola voltasse a enfrentar os velhos problemas: evasão e repetência.

Para o grupo entrevistado, o processo de formação continuada dos professores é diretamente proporcional ao compromisso assumido por cada um com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, além da posição de reconhecimento de que a escola pode ser tomada como *lócus* de formação. Isto significa dizer que perceberam que as instituições escolares não formam apenas alunos, mas também os professores que nelas trabalham.

Ao concluir esta parte da dissertação que está dedicada ao registro da interpretação que fiz sobre o que investiguei faz sentido relembrar que toda análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem, em certa medida o fornecimento de respostas ao problema que deu origem a investigação. Sendo assim, o processo de análise e interpretação está diretamente relacionado à estrutura teórico metodológica que fui capaz de construir ao longo do próprio processo.

Achar traços que justificam o meu problema de pesquisa com minha revisão bibliográfica foi uma tarefa árdua e exigiu algumas horas de estudo e reflexões. Quando conceituei educação, no primeiro capítulo, tive como intencionalidade dizer que não podemos falar em problemas educacionais sem antes saber o que significa educação e para isso me apoiei em autores de renome na literatura educacional brasileira.

Falar em educação não é tão fácil como se imagina e solucionar os problemas que surgem diariamente também não o são. No início do processo dessa dissertação eu não tinha um conceito definido sobre educação. Não havia em mim um entendimento claro sobre o significado e a história da educação. Por mais que possa parecer que conceituar educação e compreender sua história sejam aprendizagens de pouco significado para um mestrando, não abduco desse registro porque foram aprendizagens significativas no meu processo.

Ao conceituar Gestão Escolar, Ensino Noturno e Projeto Político-Pedagógico e, para isso, ler textos de referência da literatura educacional brasileira, igualmente qualifiquei minha compreensão sobre a escola e os processos escolares, sobretudo no que tange ao Ensino Noturno e a escola que se constituiu no contexto empírico do estudo.

Acerquei-me de Paro (1997) para compreender que toda instituição de ensino esta organizada dentro de um modelo; de Veiga (2001,2002,2007) e Gadotti (1992) para compreender que um Projeto Político-Pedagógico nada mais é, do que um modelo que a escola possui para conduzir seu plano de ensino, seu plano de trabalho.

Ao adentrar no campo empírico, as coisas começaram a tomar corpo, pois já tinha um conhecimento construído pelos marcos teóricos metodológicos e sabia mais claramente como iria proceder na coleta das informações porque tinha clareza do tema-problema e sobre os instrumentos de pesquisa. Contudo, fazer o exercício de analisar os marcos teóricos cruzando-os com os marcos conceituais e com meus objetivos, foi uma tarefa difícil, mas ao mesmo tempo fundamental para a conclusão da pesquisa. Ajudou a entender como se faz pesquisa, como se chega às considerações finais e como têm limites os estudos e as investigações q independentemente da experiência do pesquisador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta proclamar que a educação é um direito de todos. É preciso mostrar como esse direito pode ser exercido, a quem recorrer, quando e onde” (Gadotti, 2000, p. 120).

Nessa parte, exatamente a parte que concluí o texto da dissertação, seguindo orientações metodológicas de Eisner (1998), explicito as compreensões que construí acerca do problema de pesquisa que deu origem a todo esse processo: quais os impactos que o Projeto Político-Pedagógico produziu na vida da escola no que tange a evasão e a repetência dos estudantes do ensino noturno?

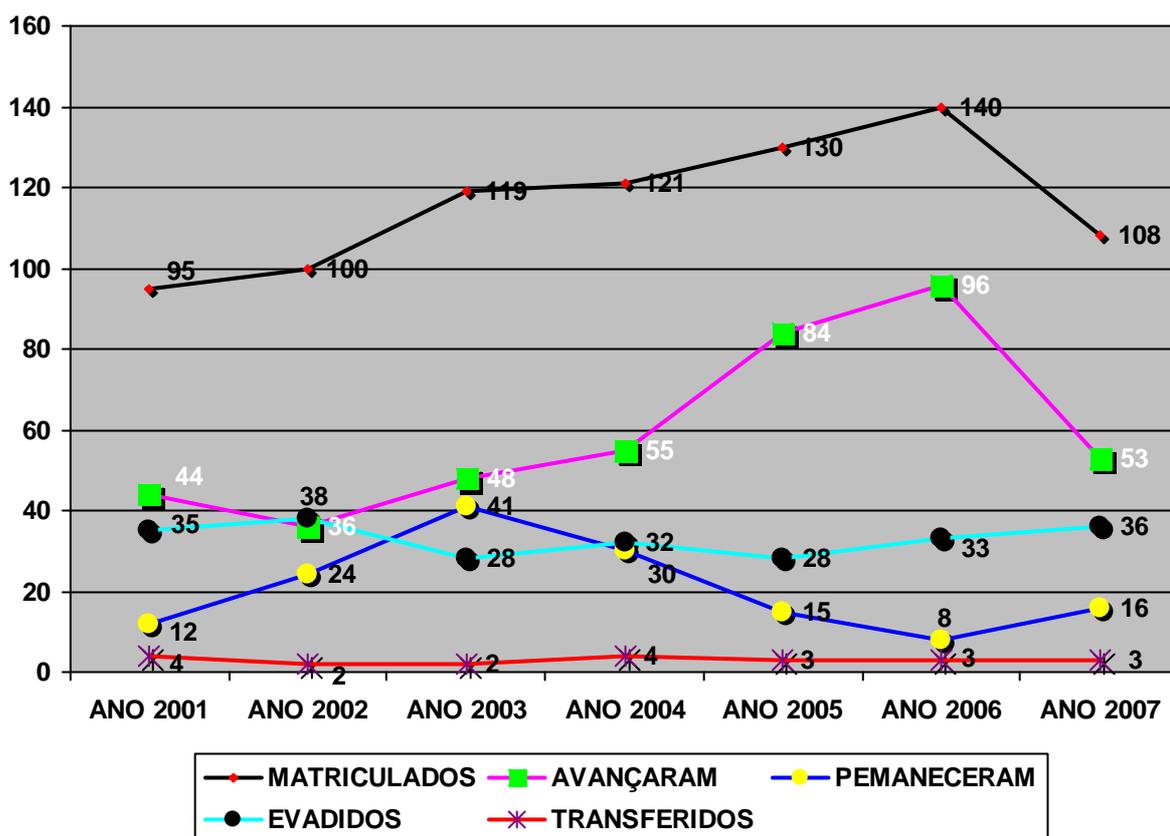
Explicitar compreensões sobre o que se investiga, alerta Eisner (1998) exige reportar-se a outro nível de análise. Não mais se está registrando interpretações a partir de evidências coletadas no campo empírico, mas sim dizendo o que compreendemos “de novo” a partir delas.

Nesse momento é necessário, mais uma vez, retornar, juntamente com o problema, os objetivos que se tinha ao planejar ou projetar o estudo e, por isso, os retorno: desde a implantação do Projeto Político-Pedagógico, quais avanços têm sido identificados no ensino noturno dessa escola; os impactos nos índices de evasão e repetência e os impactos nos saberes e fazeres dos docentes.

Para facilitar a retomada das evidências contidas nas falas dos professores entrevistados e das informações obtidas na documentação oficial da escola sobre matrícula, evasão e repetência, entre outras informações de interesse desse estudo, optei por organizar um parágrafo que registra o seguinte: índices de evasão, repetência e aprovação dos estudantes do ensino noturno da escola contexto empírico do estudo, no período entre os anos de 2001 e 2007 (gráfico 1).

Nesse período a escola tinha como meta diminuir os índices de evasão e repetência por meio de ações descritas no referido Projeto Político-Pedagógico. O PPP, por sua vez, foi construído a partir dos princípios da pesquisa participante (BRANDÃO e GADOTTI, vários textos) e a experiência da Escola Marjone, visitada pelos professores da escola contexto do meu estudo, no ano de 2001.

Gráfico 1
Dados de desempenho ano 2001 á 2007.



O número de estudantes matriculados aumentou, assim como o número de aprovados. A evasão diminuiu, embora o índice tenha sido considerado baixo pelo grupo de professores, mas houve uma queda significativa se for considerado os percentuais. No ano de 2001 o índice de evadidos era de 38,8%, em 2002 - 38%, 2003 - 23,51%, 2004 - 26,4%, 2005 - 21%, 2006 - 23,5% e no ano de 2007 o índice percentual foi de 33,3%. Percebe-se uma queda significativa nos índices de evadidos, no momento da concretização das ações propostas pelo Projeto Político-Pedagógico, o que significa que essas ações passaram de uma intenção para uma ação. Faz acreditar ainda, que na tentativa de (re)construir um Projeto Político-Pedagógico a partir de uma pesquisa participante, há uma mudança no fazer escolar, ou seja, a vida da escola passa a ter outro movimento, outra intencionalidade. Comprova-se que a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, trás responsabilidades para cada segmento na condução do fazer pedagógico.

Conseqüentemente com a diminuição nos índices de evadidos o número de estudantes matriculados avançaram (aprovados) progressivamente, com a construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico. Em 2001 o índice era de

46,3%, 2002 – 36%, 2003 – 40,3%, 2004 – 45,4%, 2005 – 64,6%, 2006 – 68,5% e no ano de 2007 esse índice caiu para 49,7%. Concluiu-se que a queda nos índices de aprovados no ano de 2007, ocorreu pelo fato da escola construir e reconstruir continuamente seus planos de estudos a partir da pesquisa participante. A partir de 2007 esse movimento começou a perder força dentro da instituição, pela troca constante de professores nomeados por contratados, pela dificuldade em realizar as reuniões pedagógicas e pelo não comprometimento dos docentes do ensino noturno frente a esta proposta. Tendo reflexos negativos nos índices de evasão e repetência, da escola, pois, segundo os atores colaboradores da pesquisa, esses fatores contribuíram significativamente na elevação desses índices.

Segundo depoimentos dos professores o aumento no número de aprovados, deu-se porque os professores consideraram o contexto dos estudantes nos seus planos de trabalho e procuraram trabalhar de forma interdisciplinar.

É relevante colocar que, embora a escola tivesse feito um grande esforço, os índices de evasão não diminuíram significativamente. Evidência que me leva a considerar o fato dessa escola e o próprio município de São Luiz Gonzaga, estar inserido num contexto socioeconômico pouco favorável ao acesso e permanência em empregos que sustentem uma vida digna, sobretudo para os adultos jovens e para os adolescentes. Esses acabam evadindo sistematicamente da escola quando há ofertas de trabalho noutras partes da mesma ou outras regiões. Na atualidade o município de São Luiz Gonzaga, situado no noroeste do estado, uma das regiões pobres do Rio Grande do Sul, não oferece alternativas socioeconômicas que impactuem significativamente a vida das pessoas. O município continua não oferecendo emprego ou evidenciando perspectivas para que as pessoas permaneçam em suas comunidades e, conseqüentemente na escola.

Retomando o processo de investigação experienciado e ante o contexto e os índices acima explicitados, sinto-me ainda mais inseguro para responder perguntas que tempos atrás me pareciam passíveis de “respostas”: como se avalia o que é feito numa escola? É possível mensurar metas dos processos escolares tendo como referência o que expressam os números e o texto de um Projeto Político-Pedagógico? E a gestão escolar, como avaliá-la?

As escolas parecem cada vez mais imersas em dificuldades, refletidas no planejamento de ensino e também na forma de aplicação de seus planos. Ao chegar

nesse ponto, depois de vivenciar mais de perto o cotidiano da escola que estudei, atrevo-me a explicitar algumas considerações.

Por mais que se faça um Projeto Político-Pedagógico com a intencionalidade em atender todas as esferas, que envolvem a educação, como os interesses dos estudantes, os objetivos dos professores, a esperança dos pais e da comunidade escolar, a escola não conseguirá atender com plenitude todos os anseios, porque existem problemas que fogem de sua alçada e dependem de outras esferas públicas, embora a sociedade em geral e cada comunidade escolar esperam que a escola possa ser capaz de superar todas as barreiras sociais identificadas a cada momento histórico. Os pais apostam que a escola possa fazer as crianças e os adolescentes ultrapassarem a condição econômica na qual vivem. Depositam suas esperanças de um futuro melhor para si e para os filhos quase que excessivamente na escola. Contudo, reconheço que as condições sócio-econômicas de cada indivíduo influenciam nas possibilidades e formas de estar no mundo. E também por influência do contexto, cada estudante define como encara o ensino, a escola e todo a sua escolarização.

A escola, portanto, está correta sempre e cada vez que decide atender às diversidades que existem no contexto da comunidade onde está inserida e é extremamente pedagógica a intenção de proporcionar, no âmbito da escola, espaços e tempos nos quais as pessoas reconheçam e signifiquem modos de ser, de estar, de enfrentar e de prepara-se para a vida. Sempre fará sentido, como querem os professores entrevistados, o desejo de que a escola seja lugar de encontro entre os estudantes, de diálogo, de trocas de experiências e de debates, portando, de aprendizagens.

Nesse estudo fiz o exercício acadêmico de compreender o estudante do ensino noturno, a construção de um Projeto Político-Pedagógico pensado especialmente para esses estudantes que insistentemente persegue a possibilidade de continuar os estudos após uma jornada cansativa de trabalho e que também deseja produzir aprendizagens emancipatórias.

Também quero registrar algumas das novas indagações que construí e que alimentam, nesse momento, minhas reflexões: como gestores escolares, em qualquer uma das perspectivas teóricas adotadas na gestão, trabalham com dificuldades semelhantes as que foram identificadas nesse estudo? O que os leva a optar por uma ou outra perspectiva (teórica, administrativa, pedagógica, estratégica,

etc.)? O que almejam para a escola e para si os estudantes do ensino noturno matriculados na escola pesquisada? Quais demandas têm para os gestores públicos?

Na medida em que foi se aproximando a fase final da pesquisa, constatei o quanto as relações dentro da escola são conflitivas. Cada professor possui uma ideologia, e tem compreensão quase única do que significa, quais as finalidades e para que serve a educação.

Por sua parte os gestores das escolas, dos sistemas, das secretarias e do próprio Ministério da Educação, têm inúmeras vezes desconsiderado as formas pelas quais professores constroem “soluções” para os “problemas” que identificam no contexto das escolas nas quais trabalham. No caso da escola estudada – a desconsideração, às condições e aos propósitos de trabalho definidos no Projeto Político-Pedagógico construído a partir de 2001 para o ensino noturno – constituiu-se em mais uma evidência. Pergunto: por que mesmo não foi possível considerar as diretrizes do PPP? Que motivos e razões justificam o descaso com o espaço/tempo pensado para o projeto elaborado? Por que razão foram desconsiderados os esforços, os dados e as convicções construídas na pesquisa participante que sustentou o Projeto Político-Pedagógico vigente?

Por tudo que já disse, creio não deixar dúvidas que concluo o mestrado absolutamente satisfeito com o que aprendi. Me impus esse desafio com o objetivo de reconstruir um conjunto de experiências passadas (como professor e como membro do CPERS sindicato) apoiado em esforços de teorias acadêmicas. Se não obtive grandes saltos teóricos foi por limitações que podem ser identificadas em fatos como: residir em lugar geograficamente distante da Unisinos e da URI/SAN; trabalhar mais de 40 horas semanais; ter feito a graduação numa área que não privilegia a formação pedagógica, entre outros fatos. Entretanto, a experiência do mestrado, construiu em mim novas esperanças pedagógicas às tensões, às histórias que os professores do ensino noturno expressam e contam.

Ações coletivas precisam ser pensadas e executadas coletivamente (equipes diretivas, pais, estudantes, funcionários). “Problemas” e “soluções” da escola merecem ser experienciados por meio de relações pessoais e grupais, sólidas. É no enfrentamento dos micro problemas da escola que podemos objetivar compreender e enfrentar as questões educacionais de dimensões macro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGMANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGUILAR, L.E. **A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais**. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21-25 de julho de 1997. São Paulo: UNICAMP, Brasil.
- ALVES, Rubem. **O prazer da leitura**. Disponível no site: <http://rubemalves.uol.com.br/hall/wwwpct2/newfiles/oprazerdalei.php>., acesso em 11.03.2003.
- ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRE, M. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. São Paulo, 2001.
- ARAÚJO, Luiz Antônio de. **Projeto político pedagógico: um novo paradigma da gestão democrática escolar**. Florianópolis; UDESC/ CEAD, 2002. 62p (caderno pedagógico, 1).
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BALL, S.J. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós/ MEC, 1989.
- BELASCO, J. A. **Ensinando o elefante a dançar: como estimular mudanças na sua empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- BETING, J. **Educação e avaliação. Dois pólos diversos**. São Paulo: LTD, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes da educação: (Lei 9394/96) / apresentação Carlos Roberto JAMIL, C. – 4. ed.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. LDB – **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRONCKART, J.P. (1997/1999). **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. São Paulo. EDUC

BRONCKART, J.P & MACHADO, A.R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: **O Ensino como trabalho. Uma abordagem sócio discursiva**. MACHADO, Anna Rachel (Org). Londrina. Eduel.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11ª ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Sônia Maria. **Disciplina e controle: o projeto político-pedagógico em cinco tempos e espaços**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CHASSOT. Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2001.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CORAZZA, Sandra M. **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

DAVID, Ana Maria Fernandes. **As Concepções de Ensino-Aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma Escola de Educação Bilíngüe**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1998.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FÉLIX, M. de F.C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1984.

FOSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luíza. **Licenciaturas, Escolas e Conhecimento**. Araranguara: Junqueira & Marin, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1987.

_____. Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. "**Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**". In: GENTILI, P. (org.), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos. Relato de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

_____. **Perspectiva atuais da educação**: Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GUBA, E.G.; LINCON, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco-Ca: Jossey-Bass, 1981.

HADDAD & DIPIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação Para Todos**. São Paulo, 1999 (Mimiografado).

HORA, D.L. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 1994.

KLEIN, M. **A educação de criança à luz da psicomotricidade**. São Paulo: Bertan. 1969.

LATERZA, Betânia. **Ensino Noturno: a travessia para a esperança**. São Paulo: Global Editora, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG**. Vol. 3 n. 9, jul.-dez./2006.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MCLAREN, Peter. **A Vida Nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 25.ed., São Paulo: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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. Maringá, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1994.

PARO, V.H. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

_____. **Participação popular na gestão da escola pública** (Tese de Livre Docência), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1991.

PERROTTA, Carmem. O conceito de alfabetização: aspecto histórico. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 62, p. 6-11, jan./fev. 1985.

PIAGET, Jean. **Pra onde vai à educação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1991.

PINTO, Á.V. **Sete saberes sobre educação de adultos**. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

PUCCI, B. OLIVEIRA, N. R; SGUSSARDI. V. **O ensino noturno e os trabalhadores**. São Paulo: Edufscar, 1994.

RIBEIRO, Vera Mara Massagão. (Coord.). **Educação de jovens e adultos, proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1987.

RODRIGUES, E. M: “**Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso**” in *educação e Realidade*, v. 20, nº 1, jan/jun, 1995.

RODRIGUES, A. HÉRAN, C. A. (2000): **A educação secundária no Brasil: chegou à hora**. 1ª ed. Waschinton, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento-Banco Mundial.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Projetos Político Pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dezembro. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15/07/2008.

RUSSO, Miguel Henrique. **Teoria e prática na administração escolar: divergências e convergências** (Tese de Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 1995.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SÃO LUIZ, Escola Estadual de Ensino Médio. **Plano político pedagógico**. Escola Estadual de Ensino Médio São Luiz, 2007.

SÃO LUIZ, Escola Estadual de Ensino Médio. **Regimento escolar**. Escola Estadual de Ensino Médio São Luiz, 2007.

SÃO LUIZ, Escola Estadual de Ensino Médio. **Relatório de pesquisa participante**. Escola Estadual de Ensino Médio São Luiz, 2004.

SAVIANI, D. **Para além da curvatura da vara**. Revista Ande nº 3. São Paulo, 1982.

SCHERER, Maria Regina Duarte. **Trajetórias, encontros e olhares: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. A. da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. Caderno Cedes. Campinas, n.61, dez. de 2003.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1997.

STAKE, R.E. **Investigación com estudio de casos**. S.L.: Morata, 1998.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. 3.ed., Paidós Básica, 1996.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em**

Ciências Sociais. Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. 2ª ed. Porto Alegre: 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

_____. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, **Quem sabe faz a hora de construir. O projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 2007.

_____. (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 15 ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Ilma Passos. A (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas. S.P.: Editora Papirus, 2001.

_____. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto [et alii.], São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WARDE, M. Jorge. **"Considerações sobre a autonomia da escola".** Revista Idéias: O diretor-articulador do projeto de escola. São Paulo: FDE, 1992.

YIAN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro geral da entrevista semi-estruturada feita com os professores da escola: contexto do estudo

MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – UNISINOS / URISAN

Mestrando: Roniere dos Santos Fenner
Orientadora: Dr^a Rosane Kreuzburg Molina

Roteiro

Data:

Nome do colaborador(a):

Formação Acadêmica:

Tempo na Escola:

Tempo na docência:

Regime atual de trabalho:

Função/Atividade atual:

Há quanto tempo:

1 – A Pesquisa Participante

- * Comentar
- * Narrar a sua participação

2 – O Projeto Político Pedagógico

- * Comentar
- * Narrar a sua participação

3 – A vida da escola:

- * Antes da pesquisa participante
- * Durante a pesquisa participante
- * Depois da pesquisa participante
- * Antes, durante e depois da elaboração do PPP
- * Situar mudanças, desafios e avanços, retrocessos, etc.

4 – Concepções (representações e posicionamento)

- * Sobre a instituição escola (sentido e significado)
- * Sobre pesquisa participante
- * Sobre PPP
- * Sobre o ensino noturno

5 – Livres manifestações do colaborador.

APÊNDICE B – Roteiro geral da entrevista semi-estruturada feita com a equipe diretiva do ensino noturno

MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – UNISINOS / URISAN

Mestrando: Roniere dos Santos Fenner

Orientadora: Dr^a Rosane Kreuzburg Molina

Roteiro

Data:

Nome do colaborador(a):

Formação Acadêmica:

Tempo na Escola:

Tempo na docência:

Regime atual de trabalho:

Função/Atividade atual:

Há quanto tempo:

1 – A Pesquisa Participante

- * Comentar
- * Narrar a sua participação

2 – O Projeto Político Pedagógico

- * Comentar
- * Narrar a sua participação

3 – A vida da escola:

- * Antes da pesquisa participante
- * Durante a pesquisa participante
- * Depois da pesquisa participante
- * Antes, durante e depois da elaboração do PPP
- * Situar mudanças, desafios e avanços, retrocessos, etc.

4 – Concepções (representações e posicionamento)

- * Sobre a instituição escola (sentido e significado)
- * Sobre pesquisa participante
- * Sobre PPP
- * Sobre o ensino noturno
- * Sobre o que significa a escola para esses estudantes

5 – Livres manifestações do colaborador.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido*

TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL MESTRADO

Você está sendo convidado (a) a contribuir com uma pesquisa que tem por objetivo investigar os limites e as possibilidades da construção de um Projeto Político Pedagógico. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas. O contexto da pesquisa está limitado a uma Escola Pública.

Seu consentimento com a contribuição nessa pesquisa não oferece nenhum risco e não o (a) submeterá a situações constrangedoras. Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas educacionais com o compromisso assumido entre a URI de Santo Ângelo e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. As informações confiadas à guarda do pesquisador são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) colaboradores (as) ficará preservada.

A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim você desejar.

Declaração de consentimento livre e esclarecido

Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome:

Assinatura: Data:

Município:

Escola:

Telefone:

E-mail:

Contato com o Mestrando

Rua: Salvador Pinheiro, nº 2258 Centro, CEP. 97800-000

São Luiz Gonzaga/RS

Fone: (55) 99529570 - E-mail: ronierfenner@bol.com.br

* Será assinado em duas vias. Uma ficará com o pesquisador e outra com o(a) colaborador(a).

APÊNDICE D – Roteiro geral para a análise de documentos**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Documento Analisado:

Data:

Aspectos que serão analisados:

- a) Objetivos do documento
- b) Qual a intencionalidade do documento
- c) Público alvo
- d) Que tipo de informações ele traz
- e) Como ele foi elaborado
- f) Espaços e formas de divulgação do documento