

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

JEFFERSON SEROZINI ALMEIDA

AS METAS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O RENDIMENTO
ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

JEFFERSON SEROZINI ALMEIDA

AS METAS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O RENDIMENTO
ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO

Linha de Pesquisa e de Intervenção: Gestão e Práticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista

São Paulo

2017

Almeida, Jefferson Serozini.

As metas do projeto político-pedagógico e o rendimento escolar: um estudo comparativo. / Jefferson Serozini Almeida. 2017.

117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ana Maria Haddad Baptista.

1. Aprendizagem. 2. Avaliação. 3. Educação. 4. Ensino 5. Projeto Político-pedagógico

I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Título

CDU 372

AS METAS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO

JEFFERSON SEROZINI ALMEIDA

Dissertação apresentada à Banca como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao
Programa de Mestrado Profissional em Educação –
PROGEPE – Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

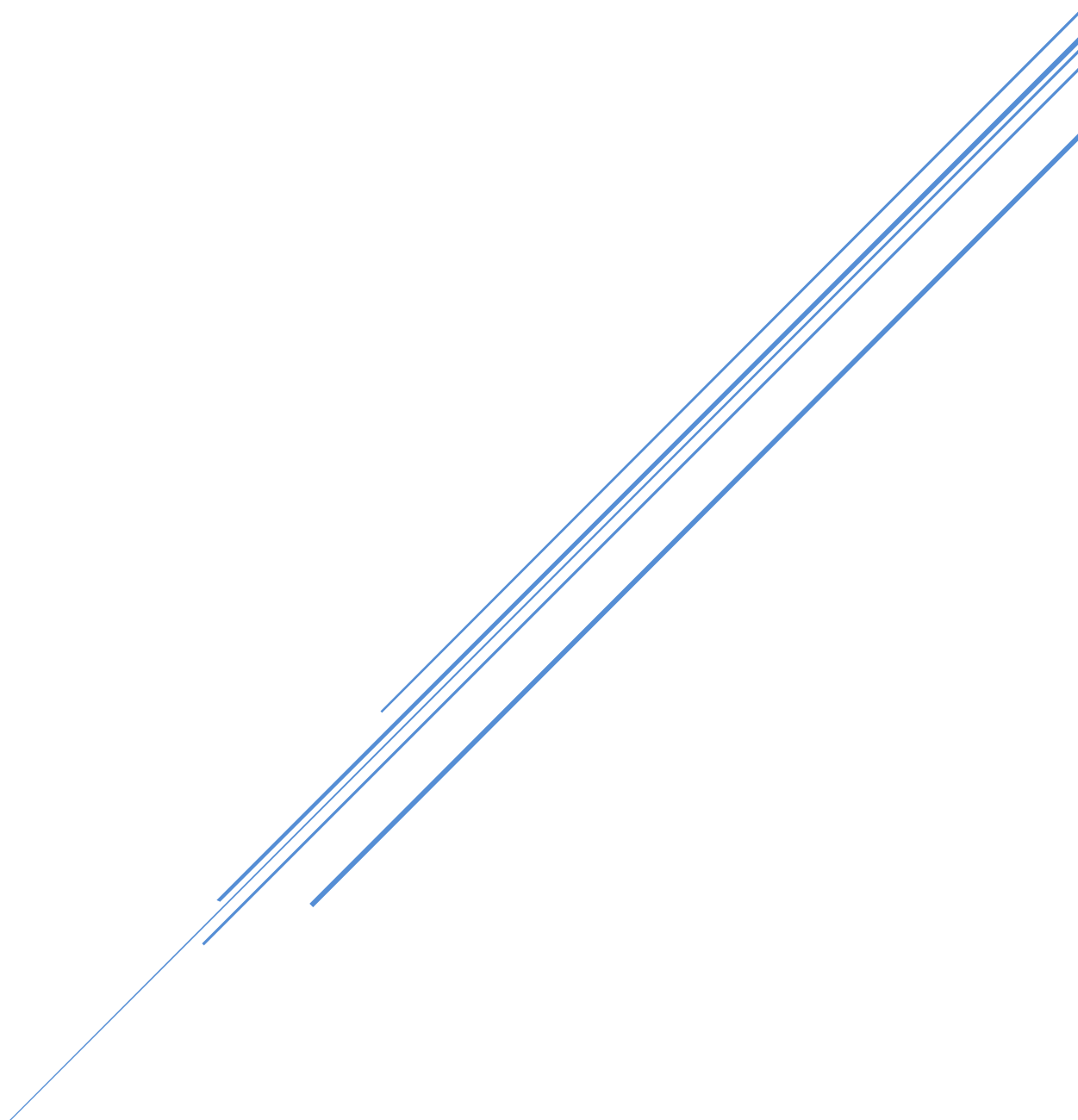
Presidente: Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Dra. – Orientadora, UNINOVE

Membro Externo: Profa. Mônica de Ávila Todaro, Dra., UFSJ

Membro Interno: Profa. Rosiley Teixeira, Dra., UNINOVE

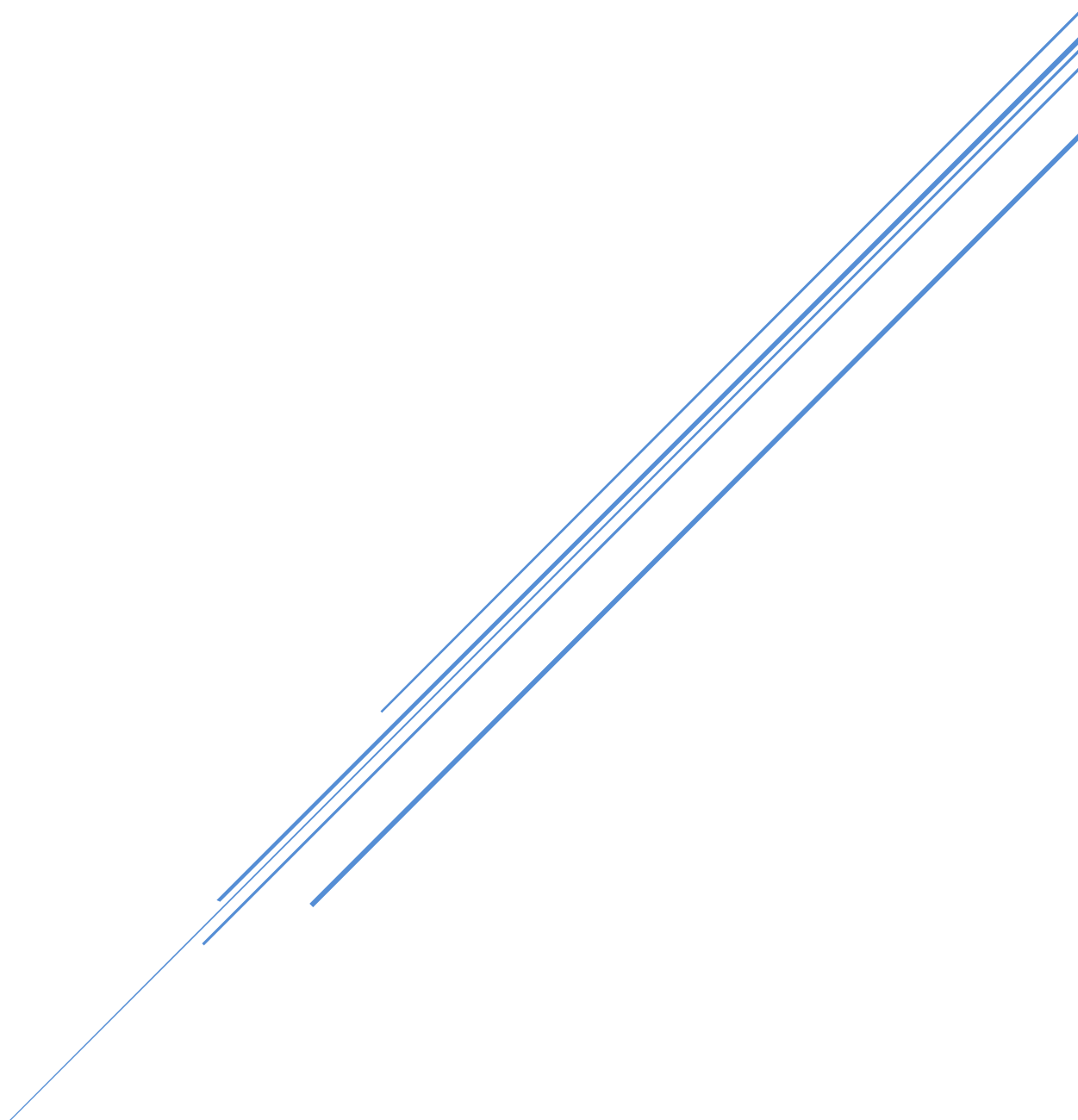
Membro Suplente: Profa. Diana Navas, Dra., PUC-SP

Membro Suplente: Profa. Francisca Severino, Dra., UNINOVE



Dedicatória

Dedico esse trabalho à dona Geni que não pôde estudar e se tornar professora como desejava desde criança, mas viu em mim, seu filho, a realização do seu sonho.



Agradecimientos

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista pela confiança depositada em mim, pela oportunidade de trabalhar em parceria e produzir tantas coisas boas sob sua orientação, pelas reflexões e diálogos realizados dentro e fora da sala de aula, pelo carinho, atenção e sabedoria compartilhados ao longo desses dois anos e, principalmente, pela liberdade de nos deixar aprender sem nos deixar desamparados. Uma educadora e pensadora admirável.

Às queridas Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro e Profa. Dra. Rosiley Teixeira pelas gratas e enriquecedoras contribuições para este trabalho e pelo incentivo e reconhecimento que me foi oferecido de forma tão simpática e acolhedora.

A todos os mestres da Uninove que participaram dessa trajetória e que de alguma forma me abriram os olhos para novas formas de absorver conhecimento, observar e compreender a educação.

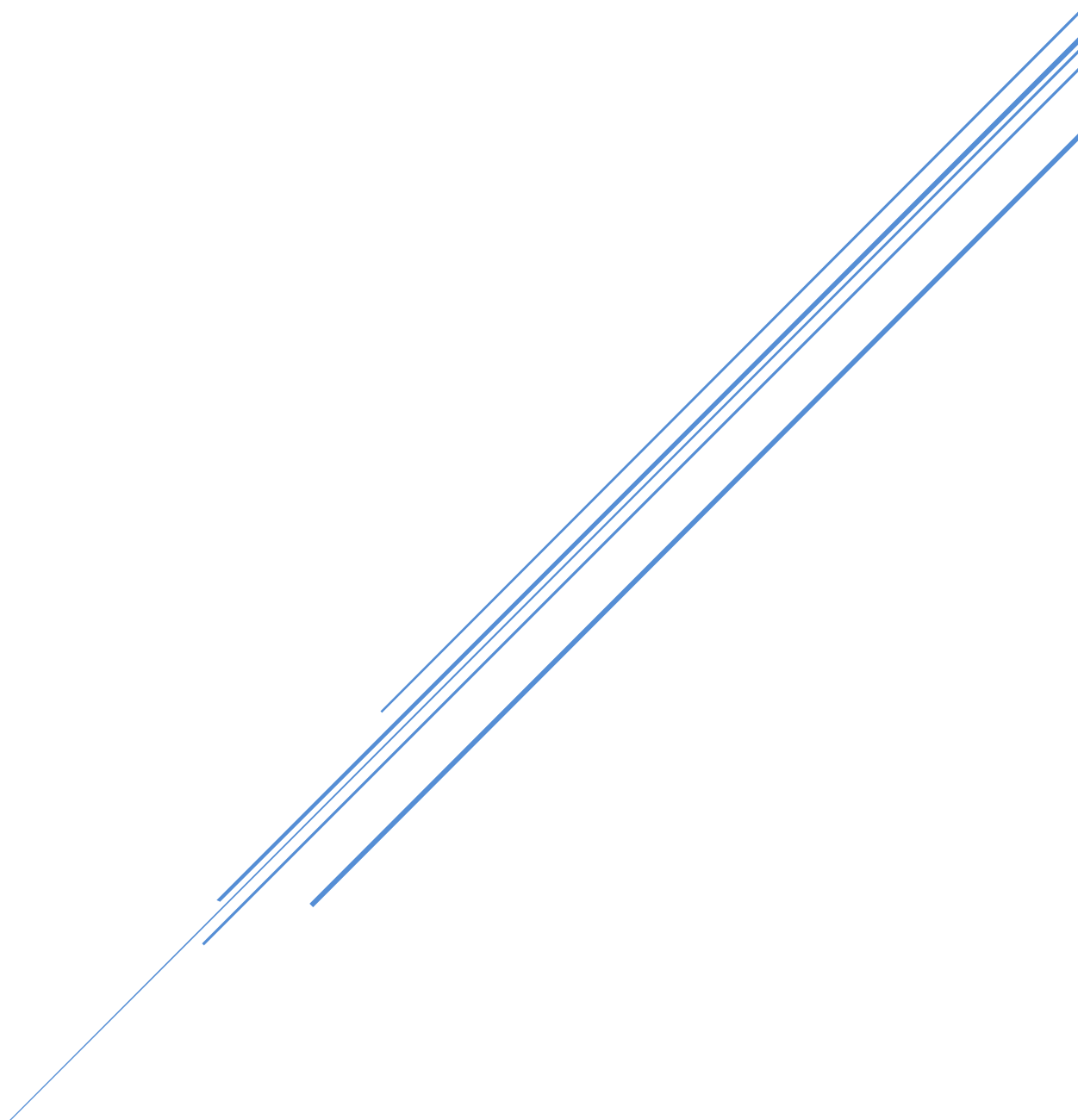
Ao amigo Dannylo Wesley Nóbrega de Souza que me acompanha desde os tempos de colégio e que me levou para dentro da Uninove, me revelando oportunidades que me trouxeram até aqui.

Ao Eric Novello, constante revisor deste trabalho, atento ouvinte aos desabafos de um professor-estudante deveras angustiado, e um parceiro inigualável que sempre acreditou, apostou em mim e esteve ao meu lado.

Aos professores que trabalharam ou ainda trabalham comigo, companheiros de uma difícil jornada, parceiros e persistentes guerreiros que não desistem diante dos infortúnios e permanecem acreditando na educação.

Às equipes gestoras das escolas investigadas, que tornaram esse trabalho possível e contribuíram para as minhas pesquisas sempre que necessário.

E, por fim, mas principalmente, aos meus alunos. Por cada um deles que já passou pela minha vida e pelos muitos mais que espero que ainda passem. Razões pelas quais eu continuo acreditando na educação e na construção de um outro mundo possível.



Epígrafe

**“Se você quer a paz, cuide da justiça”, advertia a
sabedoria antiga – e, diferentemente do
conhecimento, a *sabedoria* não envelhece.
(BAUMAN, 2007, p. 11)**

in memoriam

RESUMO

Este projeto foi desenvolvido como trabalho prático do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), seguindo a Linha de Pesquisa de Intervenção de Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE) da Universidade Nove de Julho. A temática central versa sobre as metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de duas instituições de ensino da mesma região, que atendem um público semelhante, mas apresentam resultados díspares nas avaliações oficiais e classificatórias propostas pelo governo estadual. O foco do estudo é verificar a aplicação das práticas elencadas como metas do plano de ação do PPP entre os alunos do ensino médio durante os anos letivos de 2014 e 2015, averiguando sua influência no rendimento dos estudantes das unidades escolares analisadas. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica em fonte secundária para composição do arcabouço teórico do trabalho e a proposta de um estudo de caso para convalidar o diagnóstico na análise final. Em conclusão, percebe-se a existência de dois cenários com prioridades distintas: uma unidade focada e pressionada em atingir índices e bater as metas propostas pelo governo e outra unidade disposta a sacrificar esses resultados em busca de um ensino que se aproxime mais da realidade dos seus educandos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Educação; Ensino; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This project was developed as practical work for the Master's Program in Management and Educational Practices (PROGEPE), following the Research Line of Intervention of Methodologies of Learning and Teaching Practices (LIMAPE) of Nove de Julho University. The central theme is dedicated to the goals established in the Political-Pedagogical Project (PPP) of two learning institutions in the same region, serving the same public, but presenting diverging results in official and classification evaluations proposed by the state government. The focus of the study is to verify the application of the practices described as the PPP action plan goals among high school students during the school years of 2014 and 2015, investigating their influence in the performance of students in the analyzed school units. The methodology used was bibliographic research in secondary source for composition of the work's theoretical structure, and the proposal of a case study to validate the diagnostic in the final analysis. In conclusion, the existence of two scenarios with distinct priorities is identified: One unit is focused and pressured to comply with indexes and surpass goals proposed by the government, and the other unit is willing to sacrifice these results to seek out teaching that is closer to the reality of its students.

Keywords: Learning; Evaluation; Education; Teaching; Political-Pedagogical Project.

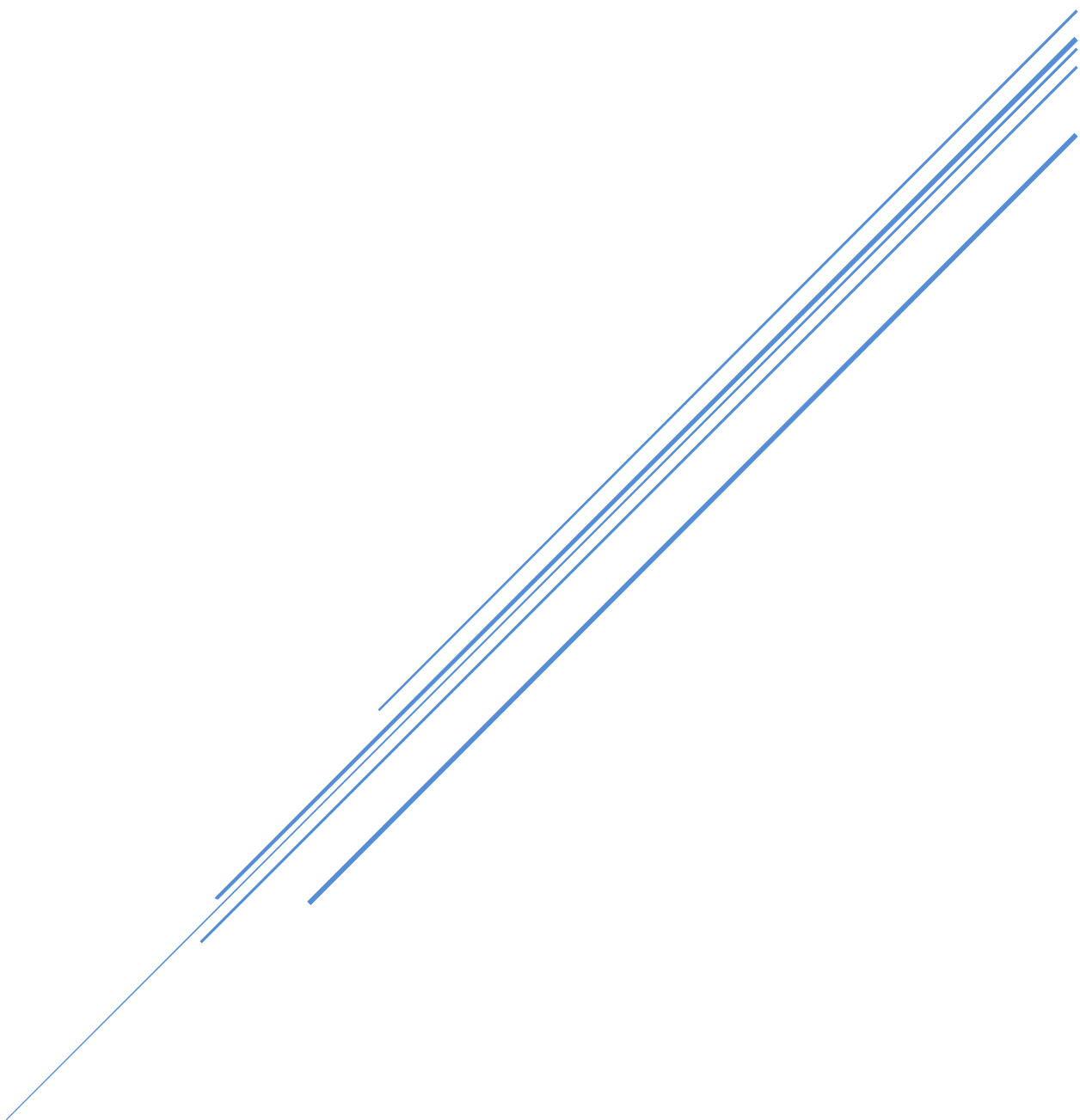
RESUMEN

Este proyecto fue desarrollado como un trabajo práctico del Programa de la Maestría en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE), siguiendo la Línea de Pesquisa de Intervención de Metodologías del Aprendizaje y Prácticas de Enseñanza (LIMAPE) de la Universidad Nove de Julho. El tema central trata de los objetivos establecidos en el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de dos escuelas situadas en la misma región, sirviendo al mismo público, pero que muestran diferentes resultados en los exámenes oficiales y de clasificación propuestos por el gobierno del estado. El foco de este estudio es verificar la aplicación de las prácticas mencionadas como el plan de acción del PPP entre los estudiantes de la escuela secundaria durante los años académicos 2014 y 2015, verificando su influencia en el rendimiento de los estudiantes en las unidades escolares analizadas. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica en fuente secundaria para la composición de la estructura teórica de la obra y la propuesta de un estudio de caso para validar el diagnóstico en el análisis final. En conclusión, vemos la existencia de dos escenarios con diferentes prioridades: una unidad centrada y presionada para lograr índices y alcanzar los objetivos propuestos por el gobierno, y otra unidad dispuesta a sacrificar estos resultados en busca de una escuela más cerca de la realidad de sus estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje; Evaluación; Educación; Educación; Proyecto Político-pedagógica.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PPP	21
1.1. A autonomia da escola e a construção do Projeto Político-Pedagógico	31
1.2. O Projeto Político-Pedagógico e o olhar burocrático	36
1.3. O Projeto Político-Pedagógico como agente de integração	40
CAPÍTULO 2 - A COMUNIDADE ESCOLAR	44
2.1. Apresentação da Escola Estadual General Humberto de Souza Mello	47
2.2. Apresentação da Escola Estadual Jacob Salvador Zveibil	48
2.3. Localização Geográfica e Aspectos Sociais das escolas	49
CAPÍTULO 3 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A AÇÃO DE SUAS LINGUAGENS	55
3.1. A aplicabilidade do PPP nas escolas investigadas	60
3.2. A vivência do PPP nas escolas investigadas – Perfis	68
CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO E AS QUESTÕES DE TEMPO-ESPAÇO	78
4.1. Avaliações externas e as análises do desempenho escolar	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	108
Anexo I: Questionário de pesquisa - Professores	108
Anexo II: Questionário de pesquisa - Alunos	113



Apresentação

APRESENTAÇÃO

Aluno dedicado, falante, curioso e pronto para expressar sua criatividade sempre que fosse possível. Isso me levou a escolher a área de Comunicação Social como graduação com habilitação em Relações Públicas pela PUC-Campinas (2009). Durante o período da graduação, trabalhei na área de comunicação com diversos estágios e, pós-formado (entre os anos de 2009 e 2012), em algumas empresas e agências do setor de prestação de serviços (assessoria e consultoria institucional).

Após minha última experiência no mercado empresarial, no início de 2012, me veio o desejo de buscar novos desafios, de voltar a estudar, de reviver um ambiente que me fazia tão bem numa prática que me atraía tanto. Resolvi me aventurar a ocupar outra posição dentro das salas de aula e encarei o desafio de me tornar professor.

Assumi aulas de sociologia na rede estadual como professor contratado para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) ainda no ano de 2012. Com o passar dos meses fui ampliando minha carga horária e aumentando meu número de turmas/alunos, assim como as unidades escolares onde eu lecionava.

A sala de aula, a princípio, era considerada um experimento social, um local onde eu poderia rememorar meus tempos de escola e buscar dividir com meus alunos tudo aquilo que eu gostaria que meus professores tivessem compartilhado comigo. Experiências, oportunidades e abordagens de temas centrais que movem e estruturam nossas relações e são considerados verdadeiros tabus sociais.

Buscando aperfeiçoar meus conhecimentos, cursei licenciatura em Comunicação (2013) e em Sociologia (2014) para lecionar aulas no ensino médio e no ensino técnico-profissionalizante. Posteriormente, participei do Programa de Formação do Futuro Professor (PFFP) da Uninove, buscando sempre ampliar minha visão sobre a área da educação.

Como docente, prestei concurso e me efetivei na rede estadual no ano de 2014 e atualmente ministro aulas de Sociologia para o ensino médio regular na escola estadual General Humberto de Souza Mello, onde estou desde 2012¹. Na área de ensino técnico, ingressei no Colégio Técnico da Universidade Nove de Julho também no ano de 2014, lecionando disciplinas como Sociologia do Lazer,

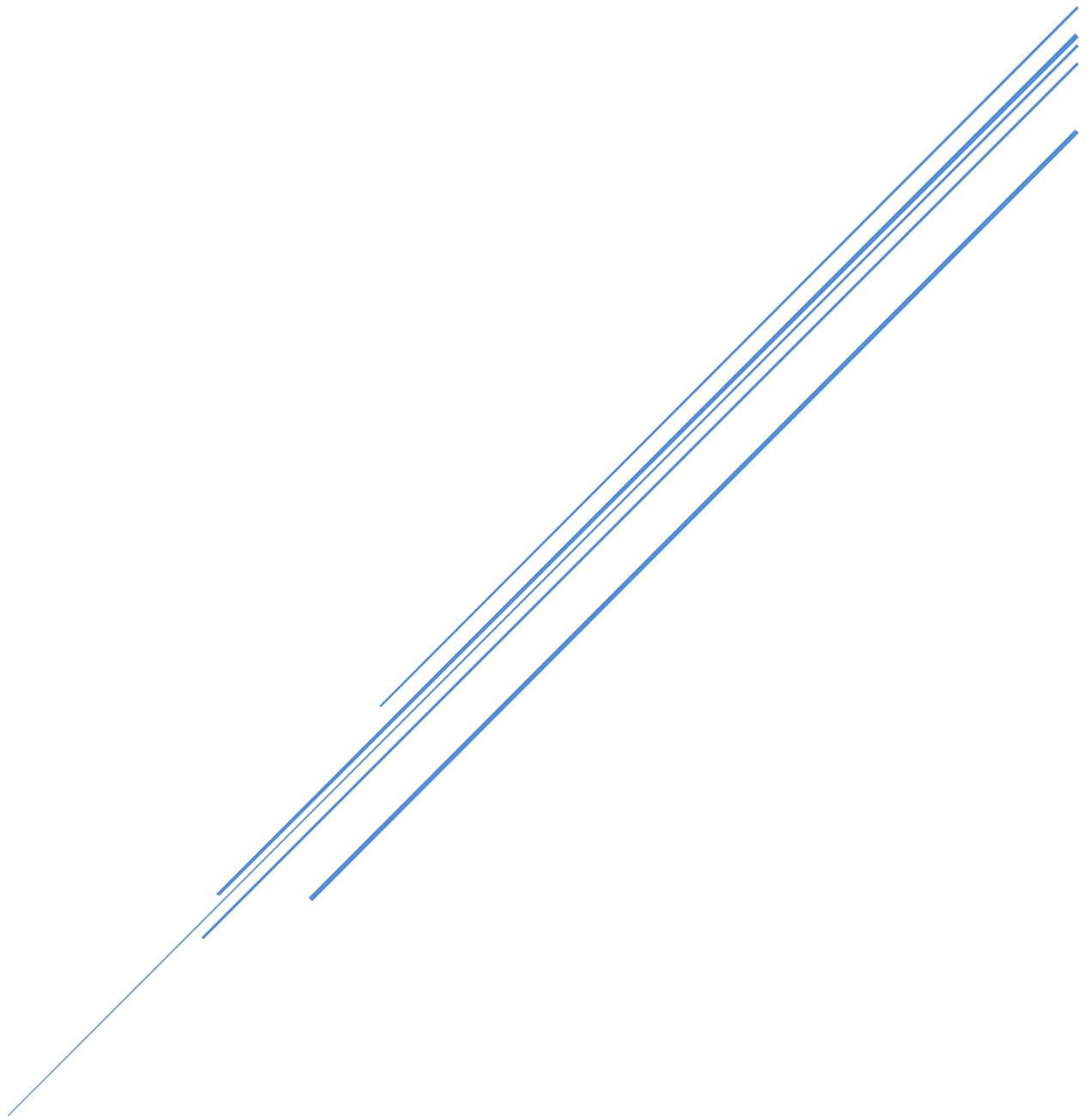
¹ Professor contratado – categoria O – nos anos de 2012, 2013 e início de 2014.

Liderança e Gestão de Equipes e Técnicas de Comunicação Integrada no curso Técnico em Eventos.

Sou adepto ao uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizado e aplico essa dinâmica entre os trabalhos e atividades lúdico-pedagógicos que organizo em parceria com outros professores e com os meus alunos, utilizando sempre as mais variadas ferramentas de mídia (softwares, edição de vídeos, fotografia, etc.) em sala de aula, assim como a abordagem e reflexão sobre as influências e a importância da comunicação no processo de ensino-aprendizado.

Como mestrando, dediquei-me às pesquisas de campo tendo como objeto de estudo unidades onde atuo como docente, o que me permitiu maior exploração do campo e do público-alvo devido à proximidade e a possibilidade de intensificar a variedade de informações coletadas.

A experiência no campo comunicacional e a vivência no educacional são os fatores que, unidos, me incentivam e geram ideias de fundamentações e direcionamento para as pesquisas na área de práticas, metodologias e gestão pedagógica. Entender que a comunicação é a principal ferramenta de trabalho do educador e estabelecer a relação entre os diversos atores sociais do universo escolar foram as maiores curiosidades a serem sanadas durante o processo de pesquisa e formulação dessa dissertação.



Introdução

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o instrumento que serve como referência para as ações que a instituição educacional irá promover durante o período letivo e carrega a proposta de desenvolver um trabalho coletivo no processo de ensino-aprendizagem, reunindo informações e características pertinentes a todos os agentes envolvidos com a comunidade escolar.

O objetivo geral deste estudo é verificar a aplicação das práticas elencadas como metas do plano de ação do PPP, de forma que seja possível identificar a relação do que foi proposto em documento oficial com a realidade e as necessidades das instituições de ensino analisadas, apontando suas possíveis influências no rendimento escolar dos educandos. Entre os objetivos específicos, almeja-se averiguar a participação dos professores, alunos e comunidade escolar na composição do PPP das instituições; analisar as questões de tempo-espço no processo de desenvolvimento e aplicabilidade do PPP; e apontar a influência do PPP diante de dados sobre o rendimento escolar dos educandos.

A problemática a ser resolvida por este estudo pretende compreender se as metas estabelecidas no PPP são aplicáveis dentro do período (tempo-espço) pré-definido a ponto de influenciarem significativamente no rendimento escolar dos alunos, ou se representam apenas mais um documento teórico criado para atender às exigências burocráticas do sistema educacional. Para responder essa questão, foram realizadas análises fundamentadas em pesquisas coletadas e produzidas ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho, com o apoio e orientação dos professores do curso de Mestrado em Gestão de Práticas Educacionais da Uninove.

O referencial teórico deste trabalho é composto pela escolha de autores que, num primeiro momento, foram selecionados de acordo com a afinidade específica e pontual com as temáticas do presente projeto. Todavia, há a pretensão de relacionar a visão de autores clássicos com os estudos de autores contemporâneos, da atualidade, buscando sempre estabelecer um diálogo entre ambos. Esse cruzamento de visões e particularidades tem como intenção impedir que o trabalho siga premissas do senso comum ou se acomode em alguma zona de conforto.

O autor Paulo Freire foi escolhido para nortear a produção dessa pesquisa contribuindo com seus estudos e seu olhar sobre as práticas pedagógicas, assim como Moacir Gadotti, que partilha de teorias similares e dialoga com as propostas

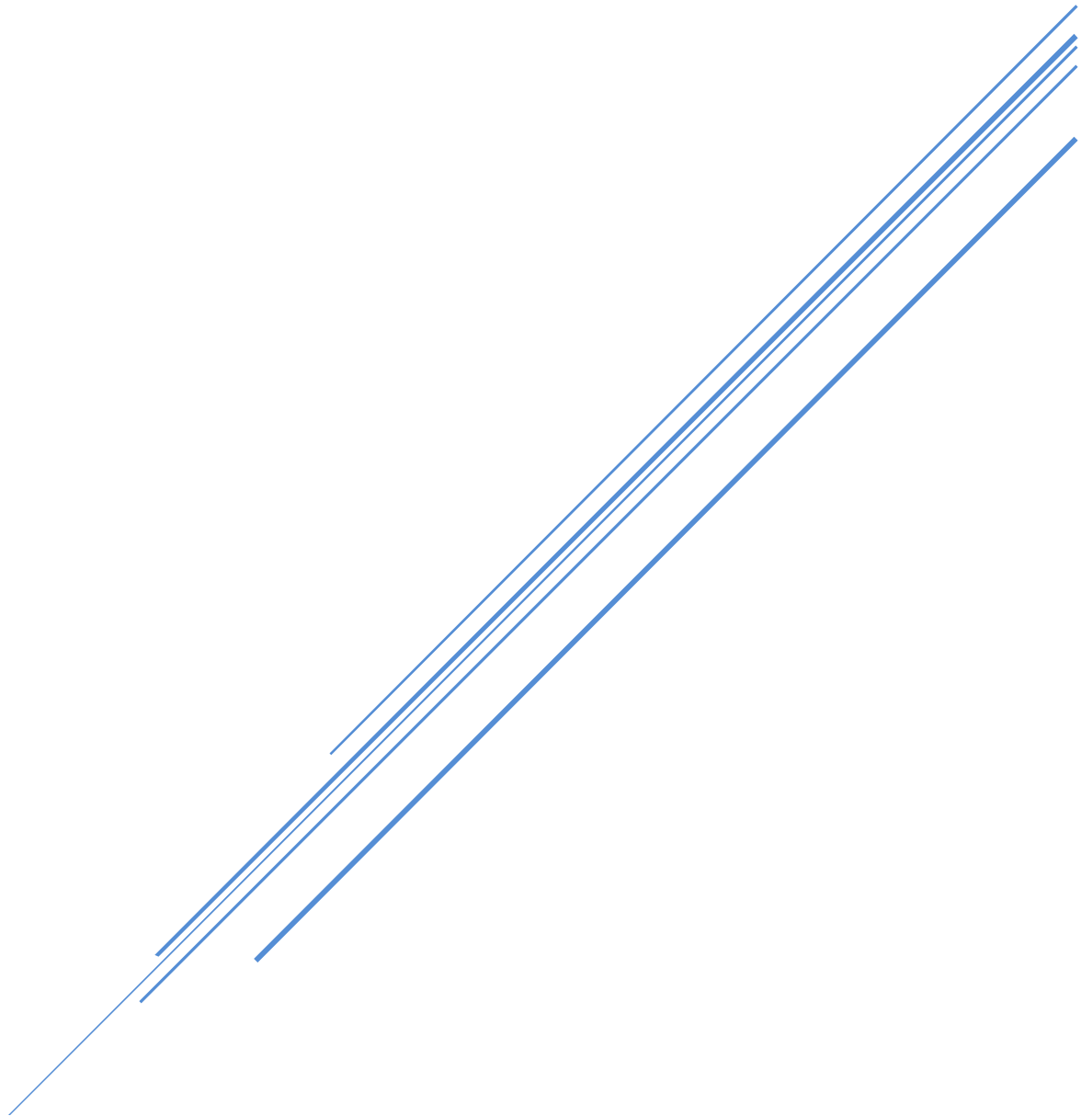
freirianas. Da mesma forma, compreendendo que a filosofia registra e retrata importantes evoluções no campo da educação, os autores Jean Jacques Rousseau e Beltrand Russel foram selecionados para reforçar o desenvolvimento dos estudos com olhar social-histórico e análise das relações práticas da temporalidade. Além disso, estudos de autores contemporâneos como Antônio Severino, Mário Sérgio Cortella e Dermeval Saviani também foram apreciados nessa dissertação.

Para entender o processo de ensino-aprendizado é preciso também compreender a relação que a sociedade estabelece com o tempo e os impactos refletidos no processo de formação educacional. Os estudos de Zygmund Bauman são referência no que diz respeito aos novos formatos da sociedade e as principais influências causadas no indivíduo como ator social e serão complementados pelas análises históricas de Pierre Bourdieu.

Já no que trata especificamente do projeto político-pedagógico, foram utilizados os estudos dos autores Ilma Passos Alencastro Veiga e Alcir de Souza Caria para pontuar o processo de criação, aplicação e avaliação de desempenho dos projetos selecionados para o estudo, levando em consideração o desenvolvimento histórico-educacional do sistema educacional (de forma geral, ampla) e das unidades escolares selecionadas (foco na realidade local).

O universo de pesquisa foi as escolas estaduais “General Humberto de Souza Mello” e “Jacob Salvador Zveibil”, localizadas na zona noroeste da cidade de São Paulo, no bairro de Taipas. Os sujeitos que fizeram parte desses estudos são os alunos, professores e corpo diretivo de ambas as instituições. Quanto à metodologia, a tipologia de pesquisa selecionada foi o estudo de caso, com análises que adotam métodos quantitativos e qualitativos, mensurados pela aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, observação presencial e entrevistas diretas. Esses levantamentos permitiram identificar a influência do PPP no processo de ensino e a abordagem e o desenvolvimento do documento de forma prática.

Sendo assim, o presente relato traz informações pertinentes ao universo da educação relacionando suas bases históricas e os possíveis desafios internos e externos que influenciam direta e indiretamente no processo de formação dos educandos, focando nas relações da escola com seu entorno.



Capítulo 1

A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PPP

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PPP

A educação é um fenômeno presente em qualquer sociedade ou aglomerado social que visa instruir, disciplinar e desenvolver o indivíduo para a convivência com outras pessoas. No seu sentido mais amplo, a educação tem como função o repasse de valores, culturas, regras (ou leis) e hábitos de um grupo que deverão ser compartilhados de geração em geração buscando a manutenção do convívio harmônico entre os seres. Rousseau afirma que “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995a, p.8).

Repleta de conhecimentos e saberes prévios dos alunos – e também em constante desenvolvimento –, a educação em nível escolar tem como base preparar o indivíduo em formação para que esteja apto ao convívio social, ao processo de socialização, podendo assim, exercer alguma função ou papel de relevância dentro do contexto no qual está inserido. Ela não é feita para moldar pessoas, tampouco limitá-las apenas às possíveis “regras” de ensino-aprendizagem, como se houvesse apenas um único método ou caminho que respondessem a todas as nossas inquietações pessoais, que nos fizessem enxergar a “luz do saber”, ou mesmo um único comportamento adequado e aceitável para o convívio social. Ao contrário disso, a educação tem como princípio ampliar a visão de mundo, os pensamentos, o raciocínio, as interpretações e a compreensão do ser e viver humano. A educação deveria (e deve) nos oferecer liberdade. Petroni e Souza nos trazem uma análise sobre o ponto de vista freiriano, apontando que

o homem se encontra inserido em uma realidade social que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização (FREIRE apud PETRONI; SOUZA, 2009, p. 354).

No processo educativo brasileiro, as instituições de ensino se encarregam de estabelecer maneiras para desenvolver as habilidades e o raciocínio dos alunos, trabalhando suas potencialidades, com o intuito de sanar possíveis dificuldades que possam colocá-los em posição desigual aos colegas sob qualquer esfera. Um dos objetivos ou expectativas relacionadas à educação é a proposta de fornecer uma base estrutural que possa permitir ao ser humano aprimorar suas potencialidades físicas, intelectuais e morais. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), educar é “dar a

(alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade; transmitir saber; dar ensino; instruir; aperfeiçoar-se”.

A formação de uma pessoa é também educação, o que implica na criação de uma rede de escolas que possam atender à grandiosa demanda de pessoas que buscam esse objetivo. Todavia, dentro dessas instituições o que prevalece é o ensino de conceitos que são definidos por meio de programas e disciplinas que nem sempre irão atender a todas as necessidades do educando de forma individual e/ou pessoal e que, ao integrarem uma rede, buscam tornar o ensino homogêneo – dentro de suas possibilidades – ainda que o público atendido possua características e vivências únicas – perfis heterogêneos dentro de um mesmo sistema. Por isso mesmo, as metodologias utilizadas no processo de desenvolvimento e formação do ser humano são constantemente atualizadas e adaptadas entre diversos períodos ao longo da história, buscando aparar as arestas deixadas por propostas anteriores ou mesmo aprimorar de forma que se aproximem mais de uma realidade que possa atender e satisfazer a todos os seres em formação. Essa variabilidade de métodos vem ao encontro de diversos estudos e pesquisas que referendam seus conceitos teórico-práticos, de acordo com a criação ou elaboração de novos recursos disponibilizados ao ambiente escolar. Nas palavras de Cortella,

Muita gente confunde educação com escola. Escola é uma das formas de educação. Na sociedade ocidental, a escola é muito recente em termos de organização da vida em relação à educação. [...] Educação é o que conduz cada indivíduo, desde criança, a tornar-se humano, formar-se humano, ser humano. [...] Educação é tudo aquilo que nos molda, nos orienta, nos organiza em nossa trajetória, o que inclui também a escola (CORTELLA, 2015, p.17).

A construção do sistema educacional brasileiro passou por diversas propostas e atualizações. Os primeiros passos foram delimitados pelas ordens religiosas que tinham por objetivo a catequização dos cidadãos locais e a disseminação da cultura europeia no país a ser colonizado pelo reino de Portugal. Esse gerenciamento está registrado em documentos produzidos pela Companhia de Jesus, responsável pela formação escolar de brasileiros durante aproximadamente dois séculos e meio. Esse sistema de ensino vigorou durante muitos anos até o surgimento da teoria desenvolvida por Comênio, considerado o pai da Didática, que tinha como proposta a ideia de escola universal agregada ao dever e a função de ensinar tudo a todos,

Comenius² se deu conta, perfeitamente, de que os procedimentos educativos de sua época eram inadequados: não existia uma metodologia do ensino que levasse em conta o desenvolvimento da Ciência, em particular o empirismo de Bacon. Além disso, não existiam livros de texto adequados; não existia, no desenvolvimento dos programas, nada que fosse atraente para as crianças [...] ele estava convencido de que o conhecimento adequado no mundo depende do cultivo dos sentidos, bem como de uma relação adequada da linguagem com a experiência (NARODOWSKI, 2001, p.21).

Assim como Comênio, Rousseau também é considerado um dos estudiosos que influenciou fortemente o processo de construção da educação brasileira. Rousseau defende a metodologia da liberdade³, que permite ao jovem explorar o mundo partindo da sua própria linha de interesses pessoais e não apenas de regras pré-estabelecidas por outrem, uma educação mais humanista, voltada também para o indivíduo e não apenas para o meio. Na visão de Rousseau “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, assim a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1995a, p.69). Sob esse olhar, ele reforça a importância de acompanhar a criança e a necessidade do professor despender sua atenção aos interesses do educando para então orientá-lo, da forma mais adequada possível, na busca por uma instrução condizente com a sua realidade, algo que lhe fizesse sentido aprender e apreender para ocupar seu lugar como integrante-cidadão (adulto) de uma sociedade.

Há entre as visões de Rousseau e Comênio um breve diálogo que nos exemplifica a diferença entre educar e escolarizar. Comênio critica as metodologias de ensino que não valorizavam o querer da criança e, principalmente, que não se preocupavam em evidenciar o sentido de cada aprendizado, ou seja, não respondiam às questões do “por que se aprende” e “para que se aprende”, limitando-se apenas à esfera do “se *deve* aprender”. Rousseau vem ao encontro dessas informações e as complementa com a importância de valorizar as experiências humanas, as influências e, os saberes prévios – o que também é enfatizado na visão de Freire. Assim também Cortella – em sua citação e em diálogo com Freire – nos traz as diferenças entre educação e escola. Entre educar e escolarizar. “Paulo Freire falava do risco da educação que ele chamava de ‘bancária’

² Comênio ou Comenius: ambas as grafias estão corretas e referem-se à Jan Amos Komenský, educador, cientista e escritor, nascido no fim do século XVI na República Tcheca.

³ Metodologia que seria aprimorada e ovacionada em diversos livros e estudos do autor Paulo Freire.

[...]. Como se o aluno ou aluna, tivesse a idade que tivesse, fosse um recipiente vazio, que bastava depositar dentro” (CORTELLA, 2015a, p.84). Todos convergindo para uma mesma consideração: o educando como centro do processo educacional. Daí faz-se o projeto educativo – uma proposta que surge a partir da problematização da educação bancária.

O ato de educar de fato deve ter como ponto de partida o próprio educando, considerando o seu conhecimento prévio como fator predominante a ser enfatizado diante do processo de instrução ao qual ele será exposto. Ainda em concordância com o breve diálogo estabelecido entre os autores, se deve reforçar também a formação teórico-prática – que não deve ser limitada à repetição de ideias pré-estabelecidas, mas sim, à concepção de novos conceitos a serem gerados – de acordo com os interesses e aptidões do sujeito explorador. Esse é o desafio do professor e da escola nos dias de hoje: identificar as reais necessidades do educando e permitir que ele compreenda o papel que ocupa (e ocupará) no mundo. Seguindo esse princípio, Freire destaca que

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2015a, pp. 30-31).

Essa visão de Freire problematiza as funções do ensino e apresenta uma nova proposta sobre o papel da escola diante do ato de educar. Por ser um dos estudiosos mais renomados e reconhecidos por obras que versam sobre a pedagogia e suas práticas, Paulo Freire (1921-1997) influencia direta e indiretamente nas propostas didáticas documentadas e relatadas por escolas brasileiras atualmente. É possível identificar um compilado de intenções teórico-práticas desenvolvidas e elaboradas com base nos estudos realizados pelo autor brasileiro mundo afora.

Além disso, também devemos destacar a importante contribuição da psicologia e da sociologia para o aprimoramento da pedagogia e suas práticas. Não podemos nos esquecer que, historicamente, primeiro começamos a enviar as

crianças para escola e que a partir disso, diante das dificuldades enfrentadas, a sociedade se preocupou também em pensar quem é a criança, em conhecê-la melhor e, assim, construir um conceito sobre esse sujeito, considerando também as influências do meio ao qual está inserido, trazendo assim, contribuições psicossociais (unidas à pedagogia, conceitos da sociologia e da psicologia).

O surgimento de novos estudos tem por objetivo propor maneiras de pensar e agir no processo de formação do aluno. Por conseguinte, tratam do aprimoramento e atualização tendo como base as teorias já consagradas anteriormente, tentando ao máximo adequá-las ao novo público e à nova realidade em que se inserem – o que contrapõe a ideia de que os modelos tradicionais possam ser totalmente descartados diante da criação de novos modelos. Nas palavras de Saviani,

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...] (SAVIANI, 1984, p. 72).

Essa breve análise demonstra o quanto os modelos de ensino evoluíram ao longo da história – e nos dá margem para refletir também no quanto ainda podem avançar –, as constantes influências e atualizações às quais estão expostos e como isso é importante para a valorização do aluno como protagonista do próprio aprendizado. Não podemos esquecer também que cada estudo (antigo ou novo) e/ou formulação de uma teoria, foram elaborados e desenvolvidos de acordo com o período histórico ao qual representam, pautados em informações e influências de fatos sociais, econômicos e culturais de cada época. Na educação contemporânea, por exemplo, há que lidar-se com ferramentas e mecanismos que podem influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, devem receber a devida atenção dos educadores e educandos. Como observa Cortella,

Quando se educa alguém ou se é educado por alguém é preciso cautela para não nos contentarmos com as aparências, isto é, com a superficialidade. Vivemos hoje num mundo marcado pela velocidade em várias situações e, em outras, por uma mera pressa. Uma vida apressada nos leva em vários momentos a ter formações apressadas, reflexões apressadas, ideias apressadas, e isso carrega

um nível de superficialidade muito grande. [...] A educação tem que nos tirar da superficialidade (CORTELLA, 2015, p. 20).

Essa “educação de aparências” citada por Cortella critica diretamente o afastamento da escola (e dos processos de aprendizagem) em relação à realidade do seu alunado, pautando-se muito mais em atingir índices e metas em avaliações externas que aferem a “qualidade do ensino” de forma quantitativa, e tornando-se refém de uma metodologia que prioriza apenas a propagação de conteúdos, ou seja, a prática da escolarização. Sobre essa divergência entre o que é ensinado e o que deveria ser aprendido, Freire é enfático ao dizer que “a realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 2015a, p. 29). Há, no momento presente, uma preocupação institucional que se articula movida por uma pressa em atingir índices em uma velocidade que, muitas vezes, desconsidera as reais necessidades, as limitações e os obstáculos que precisam ser superados mediante essa “corrida contra o tempo”. Assim como reflete Bauman sobre a perda das identidades mediante a pressa, seja em qualquer âmbito e na representação de qualquer papel social. Ele propõe as seguintes reflexões acerca do mundo que vivemos atualmente:

Esse modo reduzido de relacionar-se, “menos importuno”, se ajusta a todo o resto – ao líquido mundo moderno das identidades fluidas, o mundo em que o aspecto mais importante é acabar depressa, seguir em frente e começar de novo, o mundo de mercadorias gerando e alardeando sempre novos desejos tentadores a fim de sufocar e esquecer os desejos de outrora (BAUMAN, 2005, p.76).

Concordo com Bauman e penso que educar exige uma troca que não pode ser medida ou mesmo suprimida mediante o “(des)controle do tempo”⁴. Não podemos atuar como meras mercadorias em exposição num mercado que anseia por novidades constantes, tornando tudo que não se enquadra nesse novo padrão como algo a ser descartado. No entanto, não se pode ignorar também a velocidade das evoluções linguísticas e das inovações tecnológicas que surgem diariamente e que exigem maior completude e capacitação dos profissionais da educação. No que tange essas alterações, Cortella enfatiza que

a novidade é a velocidade com que as mudanças ocorrem no nosso dia a dia. Houve um incremento da velocidade das alterações, o que

⁴ Controle amplamente questionável, visto que, mesmo que adotemos o uso de prazos temporais, não há como garantir a eficácia das ações dentro desse período sem considerar as variantes que envolvem os indivíduos em seus diferentes contextos.

exige de nós, na área da educação escolar, também uma atenção maior à nossa formação continuada (CORTELLA, 2015b, p. 20).

Por esse motivo é tão importante conhecer e reconhecer a realidade do aluno, o saber prévio que ele traz de fora da escola, suas vivências, para entender os caminhos que ele irá percorrer em seu processo de ensino-aprendizado e identificar a melhor forma de inseri-lo no cotidiano escolar e orientá-lo em seu desenvolvimento pleno, sem que haja uma distinção ou desigualdade em detrimento de um estudante em relação ao outro. A escola precisa ser atraente aos olhos do jovem que nela busca conhecimento e isso não acontecerá enquanto o aluno for apenas um número registrado em índices avaliativos. Não haverá qualidade enquanto se pensar apenas em quantidade.

A reação dos alunos mostra que a escola não é um lugar mais tão desejado do que no tempo de Rousseau, e que Pestalozzi, nos passos de Rousseau, viria a denunciá-la como máquina de torturar os corpos e asfixiar as mentes das crianças. De solução para os problemas da sociedade, a escola tende a se tornar, cada vez mais, parte de seus problemas, quando não origem, como alguns críticos querem (STRECK, 2008, p. 87).

Constantemente vemos e ouvimos reverberar em noticiários, entrevistas e discursos políticos a fala de que “a escola de hoje” já não é mais tão interessante como a de antigamente, repetindo uma ideia saudosista que tenta justificar os números e índices relativos ao sistema educacional, mas não é bem assim. Como apontam os estudiosos da pedagogia – vide citações anteriores –, a escola sempre viveu controvérsias em seu ambiente e novas didáticas surgiram e surgem o tempo inteiro tentando encontrar a “fórmula perfeita” para uma educação e formação de “qualidade”. Há na educação uma luta constante para que ela evolua, para que não retroceda, para que a escola seja de fato um lugar aprazível. Todavia, tanto o tempo⁵ quanto o indivíduo são mutáveis, e não há uma pausa para que haja uma compreensão perfeita de todas essas constantes mudanças como a sociedade gostaria. Ainda que todo educando seja visto apenas como “mais uma criança” na sala de aula, devemos lembrar que cada um possui características e bases únicas. É como se o educando fosse uma árvore em meio a floresta do ambiente escolar. Ainda que todas sejam vistas, tidas e classificadas apenas como árvores, nenhuma é igual à outra, e há que se considerar as características pessoais de cada uma, as raízes que as sustentam e as flores e frutos que serão capazes de produzir. Em

⁵ A palavra tempo está aqui empregada no sentido de períodos históricos/tempos históricos.

seus estudos, Rousseau deixa claro seu desassossego em relação à forma como lidamos com o tempo e essa eterna busca por resultados imediatos:

A juventude é o momento de estudar a sabedoria; a velhice é o momento de praticá-la. A experiência instrui sempre, confesso-o; mas somente é útil para o espaço de tempo que se tem diante de si. É no momento em que é preciso morrer que se deve aprender como se deveria ter vivido? (ROUSSEAU, 1995b, p. 41).

A nova sociedade, envolvida com tantos aparatos tecnológicos, traz uma série de fatos que justificam as propostas de adaptações dos projetos de ensino. Assim como já ocorreu tantas outras vezes, a metodologia educacional acaba cedendo às atualizações e adaptações impostas por influências sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, vindas de fatores externos às salas de aula – ideia amplamente defendida pela composição do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares (como veremos adiante). Esse conceito exige um novo olhar, uma nova maneira de se pensar o ambiente escolar, resgatando a ideia da escola como um espaço educativo, de construção do conhecimento e não apenas de detentor dos conteúdos programáticos. Novos posicionamentos são exigidos por todos os componentes da comunidade escolar para o convívio adequado com as novas tecnologias, que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da educação, atuando como aliadas e não mais como inimigas ou obstáculos a serem combatidos dentro das salas de aula. Segundo Valente (1999),

[...] o professor nesse novo paradigma deve trabalhar entre extremos de um espectro que vai desde transmitir informação ou até deixar o aluno totalmente isolado, descobrindo tudo ou "reinventado a roda". Ambos os extremos são ineficientes como abordagem educacional. Onde se posicionar nesse espectro e em qual momento é a grande dificuldade, o grande desafio que o professor terá que vencer para ser efetivo nesse novo ambiente educacional. Para a intervenção efetiva, não existe uma receita e o que é ser efetivo é polêmico, pois depende de um contexto teórico, do estilo do professor e das limitações culturais e sociais que se apresentam em uma determinada situação. Esses fatores nunca são exatamente os mesmos, variando de um ambiente para o outro e para cada aluno no mesmo ambiente (VALENTE, 1999, p. 35).

Cortella também faz uma análise sobre o posicionamento do professor frente aos novos desafios da educação:

Faz parte da competência docente a capacidade de não só fazer bem aquilo que se faz, mas fazer o bem com aquilo que se faz. [...] O que entendo como o bem? Não é o bem exclusivo, não é o bem do indivíduo – é também o do indivíduo –, mas é o bem de uma comunidade na qual estamos inseridos (CORTELLA, 2015b, p. 9).

Quanto ao papel do aluno nesse novo contexto, Valente (1999) define da seguinte maneira:

O aluno deve estar constantemente interessado no aprimoramento de suas ideias e habilidades e solicitar (puxar) do sistema educacional a criação de situações que permitam esse aprimoramento. Portanto, deve ser ativo: sair da passividade de quem só recebe, para se tornar ativo caçador da informação, de problemas para resolver e de assuntos para pesquisar. [...] Ele deve ter claro que aprender é fundamental para sobreviver na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999, p. 36).

Em seus estudos, Paulo Freire sempre reforçou a questão do aluno como detentor do direito ao próprio desenvolvimento, rompendo a barreira da educação bancária⁶ e do papel arbitrário do professor como detentor, do conhecimento. Nas análises freirianas, há que se considerar outros fatores aos quais os indivíduos estão expostos. “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2015a, p. 42).

Fica claro até aqui a importância de ter no educando o ponto de partida para a educação. Não se pode educar sem ter plena consciência sobre quem e para que se educa. Assim como elucidaram Freire, Cortella, Severino, Rousseau e Comênios – entre outros autores que também veremos adiante – em suas obras e estudos, não podemos pensar no educando como um indivíduo sem conteúdo, ao qual devemos equipar, “preencher”. Há que se concordar que, ao adentrar as salas de aula, todos as crianças trazem consigo uma bagagem de experiências que irão interferir e influenciar continuamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Portanto, a educação deve ser pensada de forma que possa atender às expectativas dessas crianças – curiosos exploradores por natureza. A escolarização como metodologia deve ser combatida diariamente e superada como proposta de formação diante de uma sociedade que transpira diversidade. Educar exige liberdade e respeito a esse multiculturalismo social.

Streck, que faz diversas referências à Freire e Rousseau em seus estudos, defende a ideia de que

o verdadeiro ensino deveria partir das perguntas das crianças e dos jovens, a partir de onde eles se encontram. [...] É importante que

⁶ Pedagogia do Oprimido, 2014b.

educadores saibam, antes de tudo, captar a linguagem que traduz essas perguntas (STRECK, 2008, p. 18).

Além disso, “Rousseau destaca a leitura de vidas de pessoas como bom ponto de partida para o estudo da história, porque é ali que melhor se revela o coração humano” (*Idem*, 2008, p. 43).

Freire (2015a) verbaliza a incompletude do ser como característica fundamental para que nos tornemos educáveis, homens e mulheres. Só reconhecemos a capacidade de aprender por meio da consciência de que não somos seres finitos, conclusos ou acabados. O ser humano está sempre em busca de algo que possa “completá-lo”, ainda que de forma momentânea. Por isso, busca sempre um sentido para as coisas que o inquietam, um saber experimentável, que possa ser sentido e que faça sentido.

A educação que faz sentido não é, por isso, uma educação de palavras, mas uma educação das coisas. A educação livresca tem pelo menos dois pecados: não produz homens úteis para a nova sociedade que está emergindo e atrofia a capacidade de fazer perguntas e buscar respostas (*Idem*, 2008, p. 39).

Pensando assim, Freire (2015a) ressalta o reconhecimento por trás da incompletude do ser e sua capacidade de modificar-se, de evoluir, ainda que sofra influências de fatores externos, mas na visão clara que nada é algo pronto, dado como se vivêssemos (predestinados) em um mundo de programações que não possa ser alterado.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. [...] Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável⁷ (FREIRE, 2015a, p.20).

Essa é a visão que devemos ter do processo de ensino-aprendizagem. A oportunidade de evoluir, de mudar, de buscar o que nos falta de forma constante. Uma educação emancipatória, que liberta o ser, que vá além, que nos dê asas e que nos permita voar. Compreendendo as razões pelas quais adquirimos e aprimoramos o conhecimento. Sendo ponto de partida e não apenas de chegada. Possibilitando que a prática educativa real seja uma práxis.

⁷ Grafismos do próprio autor.

1.1. A autonomia da escola e a construção do Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico, também conhecido pela sigla PPP, representa o documento oficial que define as diretrizes e a identidade da instituição educacional. Cabe ao PPP considerar os problemas a serem enfrentados, assim como as propostas de ações potenciais para solucioná-los no processo que tange a educabilidade. São considerados para sua composição fatores que envolvem a relação da escola com seu entorno, além da realidade da comunidade local e do cotidiano escolar. As metodologias e didáticas educacionais também são contempladas nesse compilado de informações, elencando os métodos e maneiras mais aproximativos e adequados ao perfil do público discente e aos agentes internos e externos que interferem direta ou indiretamente no processo de formação do estudante. Severino observa que

Com efeito, para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isto quer dizer que ela deve se instaurar como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (SEVERINO, 1998, p. 85).

A principal função do Projeto Político-Pedagógico é nortear os caminhos que deverão ser percorridos pelas escolas, servindo como eixo articulador e direcionando as ações internas e externas da instituição. Por esse motivo é chamado de “projeto”, por reunir um conjunto de informações e ações planejadas, operacionalizadas e avaliadas que visam o alcance de metas e objetivos. É tido também como “político” por tratar da educação como um processo de formação do cidadão, expondo o indivíduo à diversidade cultural, a busca de ideologias, o uso e o desenvolvimento de novas tecnologias, as relações humanas e a inclusão social, formando assim, sujeitos capazes de expressar opiniões críticas, conscientes e sensatas que podem vir a modificar os rumos da coletividade e mesmo da individualidade no convívio social. E por fim, é tido como pedagógico por delimitar e organizar as atividades necessárias para se alcançar os objetivos pré-estabelecidos mediante o processo de ensino-aprendizagem. “O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que

permanece como horizonte da escola” (GADOTTI, 1998, p.16). Nas palavras de Veiga

todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo [...] no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2014, p. 13).

Ainda que haja uma série de normas curriculares a serem cumpridas e que – em muitas escolas – a preocupação latente em cumprir índices é o que move a didática de ensino, não se pode ignorar a liberdade oferecida para a construção do Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino. Em relação a essa prática emancipatória, “a escola tem uma autonomia relativa. Há terreno para que se construa aquilo que precisa ser feito, sem desconsiderar as determinações que a escola tem, nem supor que ela possa fazer qualquer coisa” (CORTELLA, 2015b, p.45). Todavia, não se pode ignorar a oportunidade de livre intervenção e integração que o PPP propõe a todos.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2014, p.14).

Construir o PPP é também estabelecer uma identidade única para a escola, porém não a identidade finita, quadrada, mas uma identidade circular, que permita o entendimento e a compreensão de suas partes, e possíveis questionamentos e/ou adaptações quando necessários. Como aponta Bauman,

uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo (BAUMAN, 2005, p.59).

Portanto, é imprescindível que ainda que “finalizado” o projeto político pedagógico seja revisitado constantemente para que não perca a sua essência, nem fique preso à imagem de documento burocrático. Veiga reforça que “se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola” (VEIGA, 2014, p. 13), sendo assim, não se pode engavetá-lo durante o período vigente e recuperá-lo apenas quando atinge seu

“prazo de validade”⁸. Em relação a esses “prazos” Veiga afirma que “é preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta” (VEIGA, 2014, p. 33). Para isso, se faz necessário que haja diálogo entre o PPP e os seus atores sociais. Como elucida Paulo Freire,

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica [...]. ‘O diálogo é, portanto, o indispensável caminho’ diz Jaspers, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1967, p. 107).

Assim podemos dizer que o diálogo consiste numa relação horizontal entre as pessoas implicadas em determinada situação. A comunicação sem dialogicidade implica apenas em comunicados, não em debates, tampouco em intervenções satisfatórias e igualitárias. Seguindo as premissas de Freire, pode-se concluir que é por meio do diálogo que as pessoas poderão despertar para uma consciência crítica que permita o reconhecimento e a compreensão da realidade em que vivem, o meio ao qual estão inseridas. O diálogo que não sirva apenas a premissa de conversas, mas que desenvolva um caráter transformador, que sirva para propor intervenções ao meio. Diante disso, o autor ainda nos diz que

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 1967, p. 69).

O PPP parte de uma proposta elaborada em conjunto pelos atores que compõem a gestão escolar (diretores, coordenadores e professores) de forma participativa e democrática, muitas vezes promovendo a ressignificação da escola, assim como de suas finalidades e objetivos, buscando dialogar com todos os integrantes e influenciadores da comunidade escolar. Debater questões que envolvam o universo pedagógico, sob o olhar de uma sociedade estabelecida por influências de um sistema capitalista, pode soar como um tema limitado, finito ou

⁸ No geral, a rede de ensino pública recomenda que os projetos sejam revisados e atualizados pelo menos a cada quatro anos, para que não se tornem obsoletos.

com poucas possibilidades de real modificação para quem é leigo no assunto. Pensamentos como esses podem alimentar ou despertar a ideia de visualizar o PPP apenas como um documento gerencial, repleto de linguagens técnicas e de novos modismos que proponham a oferecer um caminho mais “fácil e rápido” para se atingir um patamar do que seria posto (ou imposto) como “qualidade de ensino”. Todavia, não é essa a essência de um PPP. É sim o de buscar qualidade, mas é um projeto de ação onde o fazer é mais importante que o documento em si. Por isso há que se destacar a importância e a promoção de um constante diálogo a fim de revisá-lo, atualizá-lo ou mesmo reconstruí-lo sempre que necessário. O PPP é a vivência, não só a teoria.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Freire (2015a) sempre evidenciou sua preocupação com o papel do educador que, por vezes, pode vir a adotar uma postura de detentor do conhecimento – como se o educando dependesse estritamente de seus ensinamentos –, em detrimento da liberdade de questionamento e participação do educando. O autor retoma as questões de dialogicidade ao apontar que “a dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições” (FREIRE, 1967, p.69). A educação deve ser vista e praticada como um ato de libertação. Não se pode coibir ou castrar o ápice criativo que permeia o interesse e a curiosidade do educando, limitando, ou mesmo anulando, o seu envolvimento. Esse tipo de comportamento não condiz com o processo de educabilidade, pois viola o princípio de liberdade.

A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são (HELLER, 1982, p. 155).

A relevância de um projeto escolar se traduz em ferramentas de planejamento e avaliação esclarecedoras e procedimentos com estratégias norteadoras que evitem a improvisação e o eventual desperdício de tempo e de recursos – característicos de um trabalho mal organizado e de realização pífia ou duvidosa. A principal missão das instituições de ensino é permitir que todos os seus educandos tenham a oportunidade de adquirir e desenvolver o máximo possível de conhecimentos em suas vivências escolares.

Considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 2014, p. 26).

A escola é única, assim como o seu Projeto Político-Pedagógico, e ambos devem ser pensados e vivenciados de forma que incluam e contemplem todos os seus atores. “Vale lembrar que a escola é um lugar que abriga diversidade. E a ética é um fundamento para a formação dos cidadãos para uma sociedade livre e justa” (CORTELLA, 2015b, p. 90). Veiga também ressalta que:

A concepção de projeto político-pedagógico [...] fundamenta-se na ideia de que ele é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa a singularidade de cada projeto (VEIGA, 2014, p. 9).

Para que o PPP faça sentido é necessário que haja uma identificação entre a realidade dos indivíduos que integram o ambiente escolar (considerando todos os públicos e as questões locais) e a proposta que está sendo elaborada. Essa identificação deve existir na prática e não apenas como um dado registrado em documento e visto como um fato imutável. Bauman já dizia que “*Identificar-se com...* significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar” (BAUMAN, 2005, p. 36). É essa a autonomia que a escola não pode se recusar a usufruir, a oportunidade de vivenciar suas identidades da forma mais ampla possível. Quanto ao teor burocrático, pautado anteriormente, Veiga aponta que

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2014, p. 12-13).

1.2. O Projeto Político-Pedagógico e o olhar burocrático

O Projeto Político-Pedagógico muitas vezes esbarra em questões burocráticas dentro de uma escola que não esteja empenhada ou disposta a atender todas as demandas que ele exige. Sendo assim, alguns projetos são “moldados” de forma centralizada, com elaboração específica e restrita a um grupo ou nicho delimitado pela gestão escolar – um pequeno grupo de professores, os coordenadores pedagógicos ou mesmo o próprio diretor, em sua função administrativa. É sabido, no entanto, que a participação de todos os atores envolvidos com o contexto escolar é imprescindível para que o PPP realmente atue como um instrumento para ampliação e desenvolvimento do processo educacional e seus desdobramentos. Como observa Marques,

a participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação (MARQUES, 1990, p. 21).

Além disso, todo e qualquer posicionamento que seja centralizador dentro de um espaço que deveria debater questões de inclusão e igualdade – seguindo princípios democráticos – é algo amplamente incoerente e contraditório, do ponto de vista socioeducativo.

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2014, p. 18).

Ainda sobre as análises de Veiga (2014) é errôneo acreditar na ideia de que a criação do Projeto Político-Pedagógico demanda mais trabalho ao professor, aos funcionários ou demais componentes da equipe escolar, tão pouco que haja a necessidade de mobilizá-los em momento oportuno para que sejam “convencidos a participarem”. Na verdade, o que se faz imprescindível, é o planejamento de ações e a identificação de situações em que todos os profissionais – nas especificidades de suas funções – possam pensar em novas maneiras de realizar o fazer pedagógico, mantendo acesa a chama da curiosidade humana que move educandos e educadores em seus processos de “descobrimento” e intervenção no mundo. Nas palavras de Freire,

como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2015a, p. 33).

Pensar criticamente é o grande desafio da educação. Compreender que o educando não é uma máquina de absorção ou retenção de dados, ou mesmo está inerte e inerente aos fatos que o rodeiam. Há que se pensar nas mudanças sociais, resguardando sempre a lógica da continuidade, para que o aprendizado não se torne algo passageiro, supérfluo, descartável ou com “prazo de validade”. Bauman nos elucida esse olhar ao dizer que

para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras (BAUMAN, 2005, p. 60).

O processo de ensino-aprendizagem é uma troca, não uma via de mão única e de resultado exato, há que se valorizar a autonomia que permeia a liberdade de aprender. Assim como Freire já expôs em seus estudos sobre a *educação como prática da liberdade*, Cortella também nos traz contribuições ao retratar que

Educação, como domesticação, significa também desumanização. Tirar o humano, isto é, a liberdade. Paulo Freire usava muito a palavra “autonomia”. Uma educação que eleva, que respeita, que faz com que a pessoa ganhe a sua liberdade, é aquela que produz autonomia, em que conseguirá pensar de modo próprio, agir com consciência, atuar de maneira deliberada conforme aquilo que decidiu e pensou (CORTELLA, 2015, p. 84).

Ainda no que tange as questões de autonomia, vale ressaltar a visão de Heller ao questionar o quão relativa essa autonomia pode ser, ela nos diz que

*Autonomia*⁹ significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que deveríamos ter agido de outro modo. *Relativa*, significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores (HELLER, 1982, p. 151).

É a essa autonomia relativa explicada por Heller que nos referimos quando questionamos as diversas roupagens que um PPP pode assumir. Manter a autonomia da escola é uma característica cara ao PPP, que muitas vezes necessita

⁹ Grafismos da autora.

também atender às exigências dos programas estabelecidos pelos sistemas de ensino, principalmente os pertencentes à esfera pública. Já Freire e Cortella enfatizam contundentemente a necessidade em se manter e se respeitar essa autonomia, de forma que ela seja constantemente produzida e reproduzida por meio da educação, não podendo ceder a qualquer tipo de relativização.

Como relata Garcia (1995), é preciso pensar o novo papel do professor de modo amplo, não só com relação ao seu desempenho frente à classe, mas em relação ao currículo e ao contexto da escola, ou seja, sua participação efetiva. Portanto, a mudança deve envolver todos os participantes do processo educativo – alunos, professores, diretores, especialistas, comunidade e familiares. Saviani reafirma esse posicionamento ao esclarecer que “o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (GARCIA, 1992, p. 17). Em outras palavras, o coletivo é construído a partir das individualidades e essas individualidades poderão e deverão ser pensadas ao contrapor os feitos coletivos. Rousseau ressalta que

é preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma delas (ROUSSEAU, 1995a, p. 309).

Questões como essas não podem e não devem ser ignoradas, há que se pensar no coletivo as ações para o bem comum. Cortella destaca que a educação

é um processo coletivo, o projeto pedagógico do conjunto da escola tem de levar isso em conta. Se eu tentar me proteger individualmente ou tentar resolver por conta própria, eu fragilizo o espaço escolar coletivo. [...] eu preciso lidar concomitantemente com conteúdos de formação ética, de convivência, de valores, portanto, de formação, e não apenas de informação (CORTELLA, 2015b, p.46).

Dessa forma, a inovação acaba por incidir ao Projeto Político-Pedagógico, em alguns casos, características de ferramentas para o controle burocrático, excluindo o caráter processual e focando apenas no cumprimento de metas, não mais à qualidade das mudanças projetadas. Não há mais uma ligação real e semântica entre o projeto e seu público-alvo, ao qual deveria ser direcionado, contrariando a ideia de que

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações

a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

O PPP pode oferecer possibilidades para o aprendizado inclusivo, no que se refere a questões de gênero, raça e/ou classes sociais, e se posicionar de forma consciente e reflexiva frente aos conceitos orgânicos e científicos que movem a sociedade de forma geral, considerando também a realidade social, econômica, política e cultural na qual a esfera local está inserida, evitando o posicionamento de “reprodutora automática” dos valores dominantes e das analogias sociais tão questionáveis pela vivência cotidiana regional. É esse compromisso que reforça a imagem política e pedagógica de um projeto escolar e que materializa o conceito e a premissa de viabilizar práticas sociais emancipatórias.

Essa linha de pensamento versa sobre a inovação metodológica que difere da proposta de inovação regulatória, muitas vezes utilizada como subsídio para composição de um PPP, como critica Veiga (2003). A linha metodológica busca uma articulação entre fins e meios de forma a integrá-los e vinculá-los a um projeto coletivo que transforme antigas concepções, que não esteja preso a fórmulas exatas e questionáveis e que considere fatores dinâmicos, como o comportamento e a experiência humana em suas individualidades, respeitando também a composição e as necessidades do coletivo. Já a linha regulatória tem por objetivo a rearticulação do sistema utilizando a inovação como ferramenta técnica para se chegar ao produto final, sem relações com o meio e pouco ou nenhum compromisso com o trabalho coletivo, priorizando basicamente a atividade burocrática de formulação de um documento para fins de atendimento de exigências. Um documento que muitas vezes é muito bem escrito e cheio de boas ideias, mas afasta-se completamente da realidade e das necessidades do público com o qual deveria se relacionar, ou para o qual foi desenvolvido. Veiga explica que

a inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003, p. 271).

1.3. O Projeto Político-Pedagógico como agente de integração

O PPP visualiza a escola como um todo, culminando em um documento versátil que atua como guia e não pode deixar dúvidas sobre sua flexibilidade e capacidade de adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Como observa Cortella, “o mundo intraescolar e o mundo extraescolar não são universos estanques ou separados. Em termos de formação, o aluno carrega o que aprende nos ambientes que frequenta” (CORTELLA, 2015b, p. 19). Nas palavras de Streck,

Essa compreensão da pessoa e da educação implica colocar a criança ou o educando como centro do processo de aprendizagem. Não se trata mais de organizar o conhecimento de forma a se adaptar melhor à mente da criança [...]. A própria criança é colocada como critério e como medida do aprender. Os conhecimentos acumulados e o educador estão aí em função de um ser em crescimento e não de um programa a ser vencido (STRECK, 2008, p. 23).

A escola não pode ver o educando como mero dado quantitativo, senão o colocará em uma posição de “obstáculo”, onde educá-lo torna-se o “desafio a ser vencido”. E não é essa a proposta e a visão que a educação deveria ter sobre seus aprendizes em formação. Caso contrário, o que se esperaria desse educando seria um posicionamento de adaptação ao sistema que lhe foi imposto. A escola deve oferecer mais do que isso. Como diria Paulo Freire:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2015a, p. 53).

Vale enfatizar que é preciso superar a visão da escola como um espaço de adaptação do educando, para que ela possa ser enxergada com a sua real função que é a de integração entre os indivíduos. Cortella nos apresenta uma breve análise das diferenças entre os termos:

Há uma diferença entre adaptação e integração. Não somos um animal de adaptação, mas de integração. Quando alguém se adapta a uma situação, é por ela absorvido. Quando alguém se integra, passa a fazer parte. Quando adaptado, é parte, tem uma postura passiva. Quando integrado, faz parte, a postura é ativa (CORTELLA, 2015b, p. 21).

A perspectiva da inovação emancipatória opera dentro de parâmetros que unificam a teoria e a prática dentro do processo de trabalho pedagógico, viabilizando

o projeto como articulador da reflexão e da ação da escola e convertendo as prioridades estratégicas em metas educacionais, de forma que se torne possível medir os resultados e avaliar o próprio desempenho, em meio a uma postura coletiva e eficaz de participação social. Sendo assim, “no melhor estilo Paulo Freire, o educador é, antes de tudo, um especialista na leitura do mundo” (STRECK, 2008, p.62). É esse papel de representatividade que a escola não deve e nem pode abrir mão de exercer, faz parte da essência de sua criação, da manutenção das relações em seus espaços.

A escola não pode e não deve perder seu caráter democrático e integrador, nem ser vista como algo inalcançável, tampouco como um espaço fechado, de acesso e participação restritos. Aprender exige do educador e do educando uma conexão constante com a curiosidade, com o novo, a motivação para sanar suas dúvidas e/ou interrogações perante o vasto mundo do conhecimento, das informações.

Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento, numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 2010, p. 311).

No entanto, mesmo que haja documentos como o PPP e quaisquer outros que possam definir parâmetros curriculares ou políticas/práticas pedagógicas, ainda assim, o que prevalece é a identidade viva da escola, os acordos mutáveis que são costurados e negociados todos os dias em salas de aula de várias instituições, com situações diversas vivenciadas pelo relacionamento entre o grupo docente e o grupo discente. São esses combinados, muitas vezes orais, que realmente prevalecem e devem ser observados, considerados e estudados.

O fato é que a construção de um projeto político-pedagógico com motivação fundamentalmente burocrática tem prevalecido sobre práticas que o reconhecem como importante caminho para a elevação da autonomia da escola, predominando a celebração de acordos e combinados didático-pedagógicos parciais, fundamentalmente orais entre a equipe docente (CARIA, 2011, pp. 18-19).

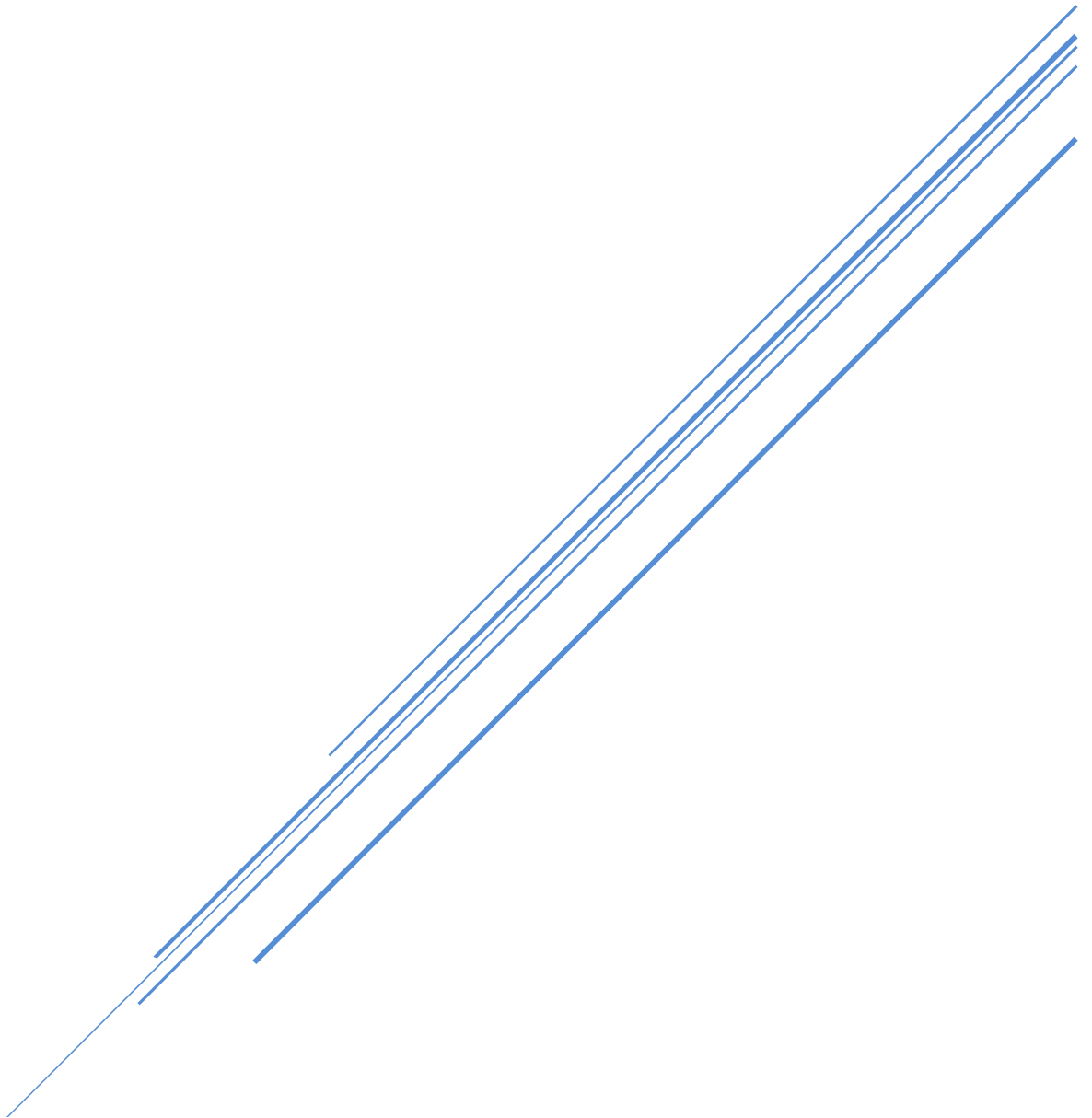
Por fim, não se pode ignorar a clara proposta de integração que o Projeto Político-Pedagógico tende a oferecer aos atores da educação. Também há que se destacar sua construção conjunta, mútua, num pensamento em grupo sobre o “fazer escola”. Dividir responsabilidades, permitir e incentivar a participação democrática,

debater as necessidades e os desafios, construir com todos e para todos. Esse é o jeito certo de se pensar a educação.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é *quefazer* de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado (FREIRE, 2015a, p.38).

Buscamos assim, situar o nosso leitor sobre a importância de se vivenciar a palavra. Traduzi-la da teoria para a prática. Compreendê-la e interpretar suas ações de forma coparticipada, não numa interpretação individual somente, mas numa compreensão conjunta. “Dizer a palavra em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1981, p.49).

O PPP não trata de um documento burocrático, mas de um projeto orgânico, mutável, que deveria ser de fato vivenciado por todos os envolvidos com o ambiente escolar, de acordo com as especificidades de cada unidade de ensino. Ele atua não apenas como registro teórico, mas como um dos pilares de sustentação e orientação da educação, norteando os planos de educabilidade. E quando se fala em vivenciar um projeto, devemos ter consciência sobre quais vivências planejamos explorar, a qual realidade determinada comunidade é pertencente. Para reconhecer suas necessidades e potencialidades, há que se conhecer de perto a comunidade escolar. Ninguém educa ou é educado de forma isolada e solitária. A educação gera integração, desenvolve a comunicação e promove a sociabilidade. Projetar e planejar a educação nada mais é do que transformar uma comunidade, construir a sociedade.



Capítulo 2

A COMUNIDADE ESCOLAR

CAPÍTULO 2 - A COMUNIDADE ESCOLAR

É sabido que a comunidade escolar não é composta apenas por educandos e educadores, mas envolve também os demais funcionários da unidade de ensino, tais como coordenadores pedagógicos, diretores e vices diretores, gestores, secretários, agentes de organização, auxiliares de limpeza, entre outros funcionários. Além disso, há também a participação e o envolvimento de familiares e/ou responsáveis pelos estudantes matriculados na unidade escolar, assim como dos moradores que residem no bairro que abriga a instituição. Todas essas pessoas juntas fazem parte do ambiente escolar e influenciam diretamente nas questões, propostas e objetivos que pautam a construção e o desenvolvimento do ensino. Entretanto,

nenhum tipo de instituição, ou de ideologia, ou de comunidade retira de nossos ombros o peso de construir uma relação individual com os sistemas de valor, de ter de assumir nossa responsabilidade pessoal (HELLER, 1982, p.152).

Severino, que é um pensador que possui uma trajetória na escola e conhece e compreende de perto esse universo, nos elucida para as questões da subjetividade presente em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Práticas essas que apontam para a necessidade de uma constante vigilância e atualização para que o trabalho pedagógico não seja comprometido ao longo do seu desenvolvimento e sofra interferências positivas e colaborativas em seu processo de construção. A educação deve ser pensada para o macrossocial e não apenas para um plano individual que poderia vir a ceifar a curiosidade, ou mesmo a opinião, de forma que se limite a visão de mundo do educando.

Com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, as intervenções da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. Mas a experiência subjetiva é também uma riquíssima experiência de ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando assim, constantemente, comprometer a sua atividade. Não sem razão, pois, o exercício da prática educativa exige, da parte dos educadores, uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrossocial do sistema de educação da sociedade (SEVERINO, 1998, p. 86).

A educação não pode ser gerenciada como um “produto final”, ela representa o “meio”, é a formação educacional que irá direcionar os cidadãos em sua busca por uma ascensão social em todos os seus níveis e aspectos. Heller (1982) nos elucida

que não podemos considerar apenas a expressão maquiavelista que propõe que “os fins justificam os meios”, mas também, lembrar e reconhecer que os meios frequentemente transformam o fim e que o fim também dispõe de seus próprios meios implícitos. Não há como se alcançar um fim se os seus meios não vão ao encontro da finalidade almejada – se faz necessária uma homogeneidade de intenções e projeções, caso contrário, não se consegue nunca fazê-lo.

A escola deve ser pensada sobre o ângulo da intencionalidade e do real significado que ela quer representar. O devido planejamento educacional deve partir da realidade dos seus educandos, compreendendo o que (ou quem) será recebido pela instituição de ensino e o que ela se dispõe a entregar como contribuição para o saber do jovem em formação. Heller mais uma vez nos traz uma breve definição sobre as características pessoais que devem ser consideradas diante de um trabalho conjunto de formação ao salientar que

Nossa personalidade é uma personalidade social, capaz de uma perfeita comunicação com qualquer outra personalidade. Também os nossos sentimentos, o nosso sistema conceitual, a linguagem são frutos sociais; nossa posição diante da sociedade não pode ser considerada como destino ontológico. Mas é precisamente isso o que nos impõe a tarefa da comunicação, da reflexão, da participação e da solidariedade (HELLER, 1982, p. 162).

Por isso a enfática concepção de que o Projeto Político-Pedagógico deve ser, antes de tudo, um projeto coletivo e democrático que permita considerar todas as prerrogativas que interfiram ou contribuam para as práticas docentes e discentes. O aluno precisa se sentir parte da escola para que ela represente real significado em seu desenvolvimento, e o “fazer parte” significa considerar suas experiências como indivíduo e não apenas a preocupação em “transpor o ensino” de forma metódica, pensando apenas nos dados que deverão preencher documentos técnico-burocráticos utilizados como termômetros de nivelamento dos “padrões de qualidade”. Faz-se necessário “buscar o sentido mais profundo do próprio sujeito da Educação, ou seja, de construir a imagem do homem em sua situação de sujeito/educando” (SEVERINO, 1994, p.37). Há que se considerar o real entendimento e a absorção do conhecimento, com suas significações e as compreensões reais de suas intencionalidades.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam

profundamente integradas na constituição e *vivenciação*¹⁰ dessa intencionalidade. [...] Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e legitimidade do trabalho em equipe e de toda a interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático (SEVERINO, 1998, p. 89).

As novas gerações trazem diariamente novas ideias, novos questionamentos, novas experiências, mas também uma velha expectativa que muitos que já estiveram entre as paredes de uma sala de aula já desejaram: a prática educacional libertadora – que informa e oferece instrução, mas que também esteja repleta de significados, que represente a diferença que ela se propõe a oferecer; uma prática educacional que permita ao aluno protagonizar sua própria formação, da qual ele de fato se sinta parte e não apenas mero espectador daquilo que foi determinado por outrem, levando em conta seus anseios e desejos. “Uma vez livres, as pessoas se tornariam politicamente interessadas e ativas, e por sua vez promoveriam efetivamente a equidade, a justiça, a proteção mútua, a fraternidade” (BAUMAN, 2005, p. 49). Ainda nas análises do sociólogo polonês

Para a mente sensata, a atual ascensão espetacular dos fundamentalismos não guarda mistério. [...] Feridos pela experiência do abandono, homens e mulheres desta nossa época suspeitam ser peões no jogo de alguém, desprotegidos dos movimentos feitos pelos grandes jogadores e facilmente renegados e destinados à pilha de lixo quando estes acharem que eles não dão mais lucro (BAUMAN, 2005, p. 53).

Assim como destaca Bauman, a sensatez exige que haja um real significado em tudo que é feito pelo ser humano, em tudo que se produz socialmente, seja no que diz respeito a um produto físico e mercadológico, seja sob a ótica do desenvolvimento prático-intelectual das significações. Já não se aceita mais – ou não deveria ser aceito – o “fazer educação” por fazer, como se fosse apenas uma tarefa a ser cumprida, um mero dever burocrático. Educar é escrever os novos capítulos da história pessoal e coletiva de todos os cidadãos, é a oportunidade vital de transformação da realidade, de evolução individual e coletiva de todos os integrantes da sociedade.

Hoje mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam

¹⁰ Grifos do autor

de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (VÁSQUEZ, 2007, p. 57).

2.1. Apresentação da Escola Estadual General Humberto de Souza Mello

A E.E. Gen. Humberto de Souza Mello está situada na Avenida Cantídio Sampaio, nº 6803, no bairro Parada de Taipas, zona noroeste da cidade de São Paulo – região conhecida apenas por reportagens e relatos sobre índices de violência e desigualdade social, mas pouco explorada em termos de desenvolvimento e acolhimento social.

O horário de funcionamento da unidade escolar é dividido em três turnos: manhã (7h às 12h20), tarde (13h às 18h20) e noite (19h às 23h). Cada período conta com 18 turmas divididas entre ensino médio e os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

O espaço físico da escola é bastante amplo e conta com dezoito salas de aula, uma sala de informática¹¹, uma quadra de esportes¹², uma biblioteca¹³ e duas salas ambientes (sendo uma reservada para uma futura sala multimídia¹⁴ e a outra para aulas de espanhol¹⁵ realizadas no contra turno – além de ser um espaço para reuniões e conselhos pedagógicos). Nas dependências administrativas, a escola ainda conta com uma secretaria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala do diretor e sala de vices diretores.

No ano de 2016, a escola contou com 98 professores, dos quais 70 eram efetivos no cargo¹⁶, de acordo com os dados expressos no Plano Gestão. Ao se comparar a equipe docente que concluiu o ano de 2014 com a equipe que iniciou o

¹¹ A sala de informática encontra-se em desuso desde o ano de 2014, permanecendo fechada.

¹² A quadra de esportes dispõe também de um território anexo que foi adaptado para a prática de vôlei, mas sem a mesma infraestrutura que a área principal.

¹³ A biblioteca também se encontra indisponível para o uso dos alunos desde o ano de 2013, quando se iniciou um projeto de reorganização do espaço (procedimento não concluído até o segundo semestre de 2016).

¹⁴ O projeto de montagem da sala multimídia foi iniciado no ano de 2012, mas até o segundo semestre de 2016 não foi concluído.

¹⁵ As aulas de espanhol não foram oferecidas no ano letivo de 2016.

¹⁶ As categorias de professores são divididas em: efetivos (professores concursados); OFA ou categoria F (professores estáveis segundo a lei 1010/07); categoria O (professores contratados por tempo determinado); e eventuais ou categoria L.

ano de 2016, nota-se que houve uma renovação de 39% do quadro de professores, sendo que a maior troca foi exatamente nos cargos efetivos e estáveis, representando 72% desse total.

A comunidade local parece considerar a escola uma referência no bairro, classificando-a como a “melhor escola pública da região”, o que se justificaria pela lista de espera (intenção de matrículas) registrada na escola, que ultrapassa o número de 600 cadastros de alunos – frequentes em unidades escolares vizinhas – que buscam uma vaga na Humberto de Souza Mello. Nesse caso, não só a localização da escola seria a justificativa para a mudança, mas também, em boa parte, a ideia de metodologia de ensino e o Projeto Político-Pedagógico que são oferecidos aos alunos que, aos olhos da comunidade, resultaria em bons índices de ensino e desempenhos satisfatórios em avaliações externas. Além disso, a escola tem uma das taxas de evasão escolar mais baixas da região, com apenas 4,6% de abandonos ou desistências, segundo dados do ano de 2015¹⁷.

2.2. Apresentação da Escola Estadual Jacob Salvador Zveibil

A E.E. Jacob Salvador Zveibil está localizada na Av. Elísio Teixeira Leite, nº 6700, também no bairro de Parada de Taipas, zona noroeste da cidade de São Paulo. O horário de funcionamento da unidade escolar é dividido em três turnos: manhã (7h às 12h20), tarde (13h às 18h20) e noite (19h às 23h). Cada período conta com 16 turmas de ensino médio.

O espaço físico da escola dispõe de dezesseis salas de aula, uma sala de informática, uma quadra de esportes, uma biblioteca (sala de leitura) e uma sala ambiente – utilizada para as aulas de arte e como sala de vídeo/projeção¹⁸. Nas dependências administrativas, a escola ainda conta com uma secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala do diretor e sala de vices diretores, além de um espaço ao ar livre, anexo à sala dos professores, adaptado para o uso dos docentes durante os intervalos.

¹⁷ Boletins informativos enviados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para as unidades escolares.

¹⁸ Esse espaço conta com pias e bancadas para as aulas de artes; e, entre os recursos audiovisuais, uma televisão, uma tela de projeção acompanhada de um datashow e uma lousa digital.

Até o ano de 2013, a escola contava também com turmas dos anos finais do ensino fundamental, e a partir de 2014, passou a atender apenas ao Ensino Médio em seus três períodos. A escola conta com aproximadamente 100 professores, sendo 65 efetivos no cargo. Entre os anos de 2014 e 2016, houve uma mudança de 50% do quadro de professores, um número expressivo que foi atribuído aos novos titulares, nomeados por concurso entre 2014 e 2015 – segundo informações disponibilizadas pelo grupo diretivo –, e também pela alteração das matrizes curriculares, visto que não havia mais as disciplinas de ensino fundamental, o que levou a um grande remanejamento de pessoal.

Devido à mudança de ciclos, a escola apresenta um número expressivo nos registros de evasão escolar, rondando entre 10% e 13%, a partir de 2013. Sendo que quase metade dos casos está relacionada ao período da tarde, considerado o menos atrativo para os jovens em fim de formação escolar, já que estão em busca de emprego ou de formações técnico-complementares. Não há uma expressiva lista de espera, ao contrário, mesmo recebendo constantemente novos alunos vindos de outras unidades de ensino, no ano de 2017, pela primeira vez a escola foi obrigada a fechar 7 classes (uma no período da manhã e seis no período noturno) por falta de alunos¹⁹.

2.3. Localização Geográfica e Aspectos Sociais das escolas

Segundo a lei de zoneamento da cidade, o bairro de Parada de Taipas pertence ao distrito do Jaraguá, localizado próximo a Serra da Cantareira²⁰, sendo caracterizado como uma área periférica e com alto grau de risco social por apresentar uma visível carência de infraestrutura, principalmente no que se refere à falta de espaços públicos destinados ao lazer e à recreação. Além disso, o entorno das escolas²¹ é composto por diversas vilas residenciais, conjuntos habitacionais e uma área comercial que passa por um processo de crescimento de investimentos privados em áreas como pequenos comércios, setor bancário e condomínios

¹⁹ Seguindo as regras e recomendações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que recomenda o fechamento de turmas e redistribuição de alunos caso o número de matriculados seja inferior a 30.

²⁰ Área de preservação ambiental que vem sendo ocupada de forma desordenada.

²¹ A distância entre as escolas é inferior a 1km.

residenciais²². Já no que diz respeito aos serviços públicos, a região é atendida pela presença de Postos de Saúde, do 74º Distrito Policial, do Hospital Geral de Taipas e uma Biblioteca Pública, disponíveis para o uso da população.

As principais vias de escoamento do tráfego são constituídas pela Av. Deputado Cantídio Sampaio (endereço oficial da escola Humberto, localizada na esquina com a), Av. Elísio Teixeira Leite (endereço da escola Jacob) e Av. Raimundo Pereira de Magalhães, que liga São Paulo aos municípios de Caieiras, Franco da Rocha, Várzea Paulista e Jundiaí; além do Rodoanel (em expansão) que dá acesso a diferentes regiões e municípios do estado.

A comunidade atendida pelas escolas é formada por uma parcela significativa de famílias de baixa renda, que são assalariadas ou vivem de atividades informais, com graus de instrução que variam entre Ensino Fundamental I e II, Médio e uma pequena parcela cursando o Ensino Superior²³. Segundo levantamentos das instituições de ensino, aproximadamente 44% das famílias residem no bairro há mais de 10 anos, 46% residem há pelo menos dois anos e somente 10% são consideradas novas na região, com residência fixada há menos de um ano. Tal parecer reforça a pouca rotatividade de alunos em ambas as unidades escolares, permitindo que a maioria dos alunos possa iniciar e concluir o ciclo médio na mesma instituição.

A infraestrutura, a existência e a manutenção de serviços públicos e a garantia do bem-estar social – em todas as suas esferas –, são alguns dos pressupostos para que haja o atendimento e o exercício pleno dos direitos dos cidadãos.

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade (MARSHALL, 1967, p. 76).

Ao analisar as questões de segurança pública – segundo o Mapa da Violência disponibilizado pela Secretaria de Estado de Segurança Pública de São Paulo –, o

²² Condomínios planejados de pequeno porte que atendem a população de classe média baixa.

²³ Apontamento feito com base nos levantamentos realizados e fornecidos por ambas as instituições de ensino.

distrito onde as escolas estão situadas apresenta altos índices de criminalidade e coloca a região entre as mais violentas, ocupando o 11º lugar em uma escala geral entre os distritos que compõem a cidade de São Paulo. Além disso, o Jaraguá encontra-se entre os cinco distritos com o maior número de registros de casos de estupros, ocupando também a 6ª posição entre as ocorrências de roubos/assaltos praticados contra os cidadãos, com um total de 258 casos registrados, só em 2016 – o que representa um forte crescimento da violência, tendo em vista que os casos de estupro triplicaram nos últimos dois anos e os registros de assaltos superaram os números de 2014 e 2015, mesmo com um levantamento apenas parcial, considerando os dados coletados até o mês de agosto/16.

Os índices de violência em contraposição aos serviços de segurança pública impactam diretamente na cultura local e no comportamento da população, alterando seus hábitos, suas percepções e seu direito de transitar livre e despreocupadamente em meio aos espaços que ocupam e do qual fazem parte. Um ambiente movido pelo medo e pela insegurança impede uma vivência real dos espaços urbanos e dificulta a integração da sociedade, ampliando cada vez mais os índices de desigualdade dentro da sociedade.

O ambiente e a formação escolar, como bem sabido, não podem ser omissos à realidade social que os rodeia e devem estar atentos às reais necessidades que a população anseia e quais as estratégias mais adequadas para atendê-la adequadamente. Como afirma Cortella, “se uma instituição – seja ela família, governo, mídia, sindicato, igreja, escola – não atua na direção de uma vida boa para todas e todos, não é uma instituição justa” (CORTELLA, 2015a, p. 13).

Ainda sobre as análises regionais, o Mapa da Desigualdade 2016²⁴, revela que não há no distrito do Jaraguá qualquer tipo de espaço voltado para a prática de esportes (equipamentos e/ou centros esportivos) ou mesmo para a arte e o entretenimento (salas de cinema, museus, centros culturais, teatro, entre outros), o que impede o pleno desenvolvimento do cidadão, não dando a oportunidade e o incentivo para a prática de atividades que desenvolvam a cultura e o lazer da população. Tal realidade impacta diretamente no entendimento e na construção cultural dos indivíduos sobre a própria realidade e a vivência social.

²⁴ Levantamento realizado pela Rede Nossa São Paulo, considerando dados dos 96 distritos da cidade de São Paulo.

A construção de uma educação de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social [...] de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, que repercutem e também se fazem presente nas instituições educativas; devem, assim, ser considerados, problematizados no processo de construção do PPP, PDI e nos currículos (BRASIL, 2008, p. 32).

A ocupação habitacional desordenada também é um fator agravante na realidade dessa população, já que a região do Jaraguá aparece entre os 15 distritos com mais favelas, o que, obviamente, desencadeia uma ampla carência de moradias e acomodações adequadas, compromete o fornecimento de saneamento básico – que se torna precário – e resulta em uma infraestrutura urbana-local insuficiente para atender às novas e crescentes demandas populacionais (além de tantos outros agravantes que podem ser elencados). O surgimento e a construção dessas novas moradias sem um planejamento prévio, principalmente entre as poucas áreas e espaços verdes do bairro (espaços inabitados que se tornam alvos fáceis de ocupações irregulares e/ou provisórias), causam impacto indireto na implantação de áreas como parques e praças que poderiam ser disponibilizados ao público, mas são inexistentes segundo os apontamentos do Mapa da Desigualdade.

Por fim, no que tange o desenvolvimento econômico e os números do mercado de trabalho, o distrito do Jaraguá ocupa apenas a longínqua 77ª posição no que diz respeito ao número de vagas de emprego (disponíveis ou ocupadas), o que obriga a população a encarar grandes deslocamentos até as regiões centrais em busca de oportunidades de trabalho, visto que esses locais concentram a maioria significativa das vagas ofertadas no mercado.

A escola pública é uma instituição que atende (teoricamente) a todos os cidadãos brasileiros. A organização da educação está fundamentada em princípios definidos pela Constituição nacional e se caracteriza como um direito de todos, destinada a desenvolver integralmente o indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e o mercado de trabalho. No entanto, segundo Bourdieu, a escola se constitui com base na desigualdade da estrutura social e reproduz as mesmas desigualdades que compõem a sociedade. Assim, a escola expressa as distinções sociais e submete ao coletivo de indivíduos uma forma de aprendizado que acaba por reproduzir essa desigualdade (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 193).

Com base nesses apontamentos, torna-se ainda mais nítida a realidade e a caracterização do perfil do educando frequentador das instituições de ensino ali localizadas, assim como estabelece também indícios sobre o perfil da comunidade local, da qual ele (educando) faz parte e por quem ele também é assistido. Essas

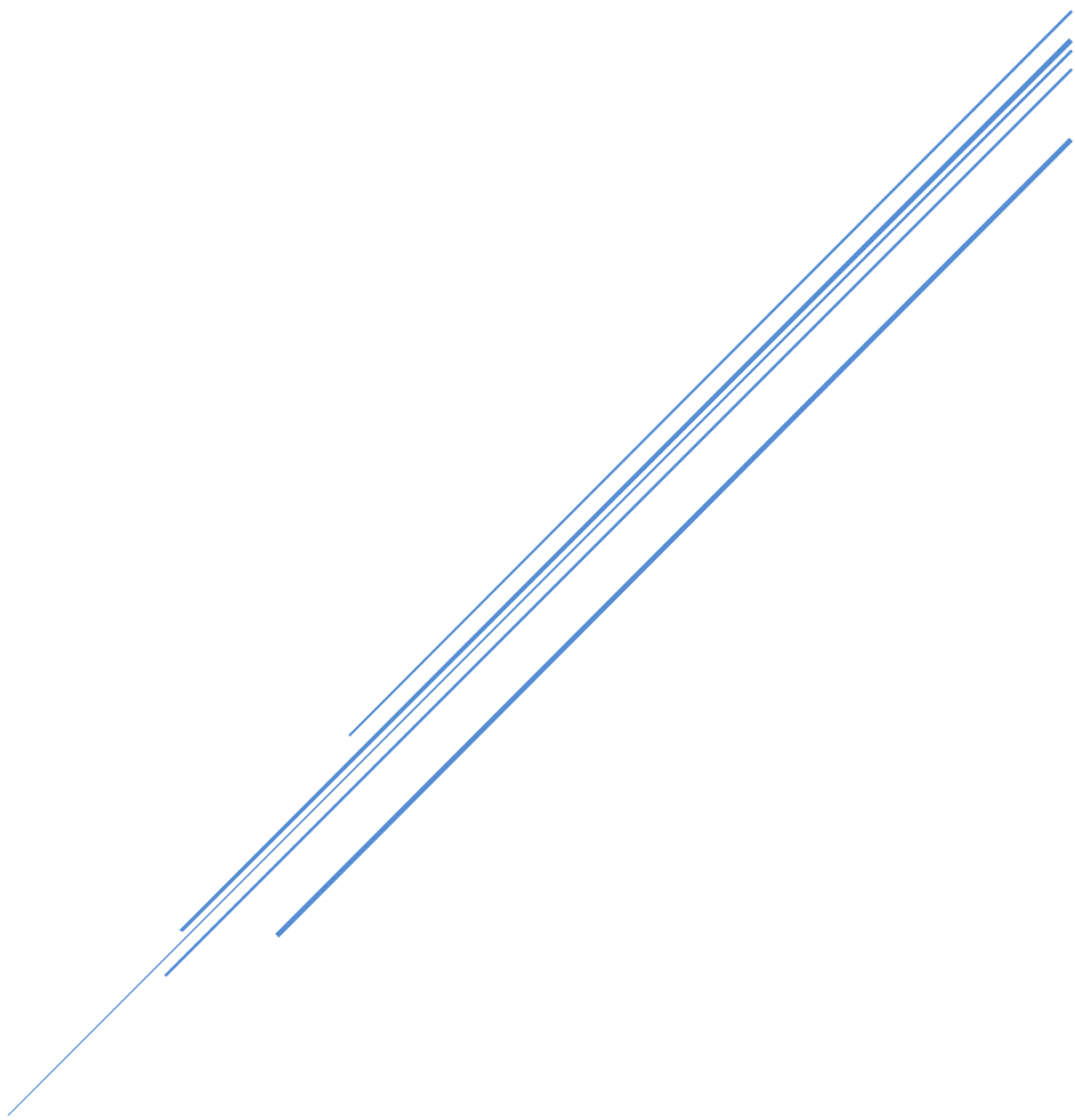
informações não podem e não devem ser ignoradas no ato de construção do Projeto Político-Pedagógico e nos norteamentos socioeducacionais que as instituições de ensino se propõem a desenvolver.

Todas essas divergências irão trazer diferenças na educação. Devemos ter uma ideia do tipo de pessoa que queremos produzir, antes de termos qualquer opinião definitiva quanto à educação que consideramos a melhor (RUSSELL, 2014, p. 37).

Em outras palavras, devemos pensar a educação refletindo sobre o porquê se faz e para quem se faz a educação, sempre em consonância com os objetivos pré-determinados, deixando claro o tipo de resultado que almejamos obter.

A unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar. É nela que as metas governamentais são atingidas ou não, as políticas educacionais se realizam tal como o previsto. Nesse sentido, o projeto da escola deve ser pensado enquanto política pública e gerido não apenas na esfera da unidade escolar. Contudo, o problema a ser considerado é a da possibilidade de uma unidade escolar autônoma existir dentro de um sistema educacional que só se constitui pela unidade de intencionalidades. É neste cenário de desacordos e embates entre as partes e o todo que a ideia de projeto político-pedagógico mantém-se em crise de sentido e método (CARIA, 2010, p. 73).

Os mapas sobre violência e desigualdades, aqui relatados, consolidam as dificuldades de ascensão social impostas pela limitação e pela (não) fomentação de investimentos em diversos setores, áreas e serviços urbanos, essenciais para a garantia da cidadania plena da população, principalmente nas regiões periféricas da cidade – as áreas mais carentes dessas oportunidades. Daí a importância de reconhecermos o cenário ao qual está inserida a unidade escolar. Compreender quais as principais barreiras e obstáculos a serem enfrentados, respeitando sua realidade e autonomia.



Capítulo 3

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E
A AÇÃO DE SUAS LINGUAGENS

CAPÍTULO 3 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A AÇÃO DE SUAS LINGUAGENS

O PPP faz parte do Plano de Gestão de uma unidade de ensino e, como já foi dito, é o documento norteador das práticas educacionais da escola, apresentando as diretrizes gerais, suas caracterizações (como ambiente educacional) e seus planos de curso (metodologias e propostas pedagógicas). O PPP deve considerar também os aspectos geográficos e sociais da comunidade local e ter seus objetivos traçados de forma conjunta e democrática, permitindo um amplo debate sobre as reais necessidades do alunado e os caminhos para desenvolver e aprimorar seus saberes.

A visão geral, por si só, no entanto, não é suficiente para obter a sabedoria desejada. Também deve haver alguma consciência dos fins da vida humana. [...] É certo que o tipo de conhecimento especializado que as diversas técnicas exigem tem muito pouco a ver com a sabedoria. Mas deve ser concluído, na educação, com estudos mais amplos para colocar esse conhecimento em prática, dentro da totalidade das atividades humanas (RUSSELL, 1976, pp. 86-87, tradução nossa).

Russell também nos diz que “o sistema de educação ideal deve ser democrático, mesmo que esse ideal não seja imediatamente realizável” (RUSSELL, 2014, p. 14), o que reforça a ideia de que, às vezes, a educação começa a ser moldada com base em propostas que poderiam ser classificadas como utópicas, num primeiro momento, por destacarem ideias que nem sempre poderão ser aplicadas de prontidão, mas que servirão como direcionamento sobre quais caminhos deverão ser percorridos e também auxiliam na determinação dos focos centrais que irão guiar o desenvolvimento sócio educacional. Portanto, essa eventual utopia é muito bem-vinda, pois ela propõe o desafio, incita a provocação e motiva a busca pela conquista do que ainda não foi alcançado. Essa prática, no que tange o desenvolvimento humano, deve ser a premissa de qualquer projeto de formação educacional.

É por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático (FREIRE, p. 17).

Severino (1994) trata o desenvolvimento educacional como a união de três importantes áreas: começando pela Antropologia que irá considerar as condições da existência humana; a Axiologia, que envolve os valores presentes no agir humano

(suas ações e interações); e, por fim, na Epistemologia e seus desdobramentos sobre o conhecimento e a real composição do saber. Dessa forma, ele amplia os questionamentos relacionados à educação num enfoque filosófico que permite buscar respostas além do que as ciências formais poderiam fornecer, salientando cada vez mais a provocação e o estímulo ao desenvolvimento autônomo.

A ideia de um projeto político-pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, que são os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino da sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar (AZANHA, 1998, p. 20).

A construção do PPP deve ser realizada em conjunto, sendo orientada e assistida por lideranças escolares, mas sem deixar de lado sua base democrática. É imprescindível que o PPP contemple a inserção e a contribuição de todos os atores sociais envolvidos com a prática educacional. “É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-social, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição” (FREIRE, 2014a, p. 94), essa deve ser a gênese do PPP. Uma gestão que impeça a participação e o debate estará prestando um desserviço à comunidade, impondo barreiras ao desenvolvimento humano e social.

A gestão do sistema educacional, firmada em estruturas piramidalmente hierarquizadas, cada vez mais burocratizadas e complexas, segue o figurino dos padrões administrativos tradicionais. O pressuposto dessas estruturas é definir quem manda e quem obedece a quem. A despeito do discurso pedagógico, rico em princípios e propostas de formação do cidadão autônomo e livre, as análises da gestão educacional abordam mais os processos e comportamentos renitentes do que o eixo, a estrutura do “sistema educacional”. Questiona-se o comportamento administrativo dos “sistemas” educacionais, que se assenta nas relações de poder, de dominação, mas não a concepção estrutural que engendra essas relações (BORDIGNON, 1993, p. 138).

A educação é, antes de tudo, social. A prática educativa não tem objetivo maior que a coletividade e a socialização do saber que aprimora e enriquece o convívio humano, e nada disso se constrói de forma burocrática, padronizada ou repleta de ordenações. Ao desenvolvimento do comportamento e do pensar humano deve ser ofertada a liberdade. Liberdade essa que não pode ser finita ou falseada,

pois configura-se na espontaneidade dos indivíduos, razão necessária para a compreensão das diversidades humano-sociais.

Os contatos entre pessoas com diferentes habilidades ou interesses são ricos quando desordenados, mas pobres quando passam a ser regulados. “Espontaneidade” significa que o resultado deve seguir a comunicação (em tese, prolongada) em vez de ser fixado unilateralmente por antecipação (BAUMAN, 2013, p. 101).

A espontaneidade humana é o que diz respeito ao campo das ideias, das contribuições. É esse o caráter democrático que deve ser implantado no ambiente e no projeto escolar e em suas preposições, visto que a escola é um campo de choque de diversidades e perfis que divergem e convergem entre si, de acordo com as oportunidades. Como diria Sennett, “cooperação informal, espontânea, é a melhor forma de vivenciar a diferença” (SENNETT, *apud* BAUMAN, 2013, p.101). Tais características se refletem em todos os campos, ainda sob as observações de Senett, “ruas e escritórios tornam-se desumanos quando o que governa é a rigidez, a instrumentalidade e a competição; tornam-se humanos quando promovem interações informais, espontâneas e cooperativas” (SENNETT, *apud* BAUMAN, 2013, 101).

O sistema educacional como um todo é parte integrante e fundamental de um universo de políticas públicas. No expoente educacional, a caracterização da prática política é representada por meio do entendimento e da transformação das linguagens textuais de projetos e teorias, em ações práticas.

Temos de assumir que o significado e a abrangência do campo político não são explícitos e que a tarefa de reconhecer alguns dos aspectos de seu funcionamento é partir do exame do texto político e da estrutura da ação política. Na sua constituição, os atores sociais desempenham seus papéis com a intenção de transformar o texto em prática (ROGGERO; CROCE; 2015, p. 276).

Ainda no cerne da linguagem (política) por trás da educação, Bakhtin nos elucida sobre suas evoluções como uma “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 2014, p. 17), o que nos identifica as constantes evoluções e transformações encontradas nas mais variadas formas da comunicação como agente social, do se fazer entender, do comunicar-se. Seguindo as explanações de Bakhtin,

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua

expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (*Idem*, 2014, p. 67).

Portanto, não se pode ignorar nenhuma das formas de linguagem que estão por trás das práticas educacionais, tão pouco, considerá-las apenas como um ato burocrático de representação ou de documentação teórica. Devemos considerar as comunicações e as inter-relações de forma universal.

Não somente falas, escritas e gestos; nem somente teorias, teoremas, códigos e todas as espécies de sinais, mas também os objetos indicam, comunicam, representam, simbolizam, significam algo para nós (SAES, 2013, p. 9).

Como conclui Gadotti,

A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado e também na escolha do livro didático; no planejamento do ensino; nas atividades cívicas, esportivas e recreativas. Não basta apenas assistir a reuniões (GADOTTI, 1998, p. 17).

As mais variadas formas de expressão do comportamento humano são o ponto de partida para a compreensão do indivíduo como ser social e seu processo de desenvolvimento em meio ao ambiente ao qual está inserido. “O pensamento dirigido é social. À medida que se desenvolve, vai sendo cada vez mais influenciado pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita” (VIGOTSKI, 2008, p. 15). Em complemento à fala de Vigotski, Bakhtin nos diz que

Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia (BAKHTIN, 2014, p. 48).

Diante de um breve entendimento sobre as limitações e divergências encontradas no sistema educacional, é preciso identificar as possíveis falhas de comunicação, ou mesmo, as relações que são suprimidas entre os atores sociais – que fazem a educação – para que haja uma adaptação constante e necessária, que impeça que a escola se torne um ambiente arcaico, que mais coíbe do que cria. Vale ressaltar, entretanto, que a escola tem feito o possível para atender a demanda que lhe é exigida, já não se pode e não se deve culpá-la como razão e objeto de todos

os problemas presentes em um sistema educacional. “Há crises na Educação que nos ajudam a avançar, quando enfrentadas. [...] Por isso, não há uma maneira única, exclusiva e linear de trabalhar a Educação” (CORTELLA, 2015b, p.48). Se observarmos o passado,

Os jesuítas, assim como os japoneses modernos, cometeram o erro de subordinar a educação à prosperidade de uma instituição – neste caso, a Igreja Católica. Eles não se preocupavam com o bem de um aluno em particular, mas, sim, com um modo de fazer dele um instrumento para o bem da Igreja (RUSSELL, 2014, p. 42).

Trazendo essa experiência para os dias atuais, a educação não pode ser vista como mera ferramenta de instrumentalização a serviço do mercado. Como bem observa Russel (2014), os educandos não podem ser tratados como matéria-prima lapidada segundo os interesses de alguém que não os deles mesmos. O jovem, sujeito do seu mundo, é capaz de identificar a diferença entre quem o estimula a sair da zona de conforto e alcançar voos maiores – testando seus limites e aprimorando suas capacidades – em detrimento daquele sujeito que apenas o visualiza como uma peça em um jogo no qual já se sabe o resultado.

O aprender exige uma identificação com seus pares e objetos. E o “identificar-se”, nesse caso, é dispor de uma rota em aberto, um caminho que se permite abrigar um destino desconhecido, que não se pode influenciar, tampouco controlar, como já foi explicitado por Bauman (2005).

Paulo Freire é enfático em suas críticas sobre a castração do conhecimento citando o exemplo do educador que “privilegia a eficácia da memorização mecânica” dos conteúdos e “tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se” tornando-o assim, não um indivíduo formado, mas domesticado (FREIRE, 2015a, p.56).

A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado, e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais (GADOTTI, 1998, p. 17).

Gadotti também nos diz que “o aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem”. E, para que isso de fato ocorra, ele “precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto

da sua vida” (*Idem*, 1998, p. 17), o que reforça ainda mais a importância da construção de um PPP coletivo e social.

Podemos dizer que, atualmente, ao falarmos de autonomia, resvalamos em outros temas, como a heteronomia e a autoridade, já que a escola, e conseqüentemente o professor, tem assumido outras tarefas sem ser a de ensinar (seu principal papel em nosso entendimento). Cada vez mais o professor assume a função de educar as crianças em todos os sentidos. No entanto, ao mesmo tempo em que a escola e o professor assumem essas responsabilidades a eles delegadas pela sociedade em geral, eles são desacreditados, seu trabalho é posto em xeque e novas ações são impostas na tentativa de melhorar a qualidade da educação, sem que os maiores interessados sejam consultados (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 353).

Ainda que a educação e todo o seu sistema político-educacional possam parecer esgotados de possibilidades, sem os vislumbres de uma mudança pungente, ela é e continuará sendo o principal meio para provocar mudanças reais na sociedade. Dessa forma, é preciso respeitá-la, acompanhá-la e reformulá-la constantemente, priorizando sempre as composições coletivas e democráticas e impedindo que seja suprimida a liberdade e a autonomia de seus integrantes. Há que se permanecer vigilante para acompanhar e captar as evoluções, mesmo que sutis e as novas roupagens e linguagens que a educação e a comunicação venham a assumir.

Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução (BAUMAN, 2013, p. 31).

3.1. A aplicabilidade do PPP nas escolas investigadas

De acordo com o inciso I, do Art.12, da LDB²⁵, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a criação, desenvolvimento e aplicação do PPP é um direito previsto e garantido por lei. Portanto, toda e qualquer instituição de ensino deverá portar o devido documento como um norteador para as práticas de ensino.

²⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Entre as instituições de ensino que esta dissertação pretende analisar, o Projeto Político-Pedagógico é um documento incorporado ao Plano Gestão²⁶. As escolas estaduais Gal. Humberto de Souza Mello e Jacob Salvador Zveibil possuem um Plano Gestão com exercício previsto para o quadriênio 2014-2017 e 2011-2014, respectivamente, onde se encontram todas as informações sobre os Projetos e Propostas Político-Pedagógicas de ambas as unidades referentes os períodos em questão.

A escola Humberto relata já nas primeiras páginas de seu PPP, que o documento foi elaborado em encontros realizados ao longo do ano de 2013 com a participação do grupo gestor, do grupo docente e de integrantes da comunidade escolar. A escola também declara que os debates realizados nesses encontros – e que serviram de base para consolidar os objetivos, metas, propostas pedagógicas e critérios de avaliação que correspondam à realidade da unidade – estiveram em consonância com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Além disso, o PPP destaca como *prioridade* o atendimento aos alunos para que desenvolvam suas competências e habilidades relacionadas a valores tais como: justiça, diálogo, solidariedade, consciência ecológica, cooperação, respeito a si e aos demais, autonomia, tolerância, convivência ética, percepção estética e qualidade de vida. Há também o compromisso em desenvolver e aplicar o Plano Gestão de forma que seus apontamentos ofereçam uma educação transformadora e os educandos possam desfrutar de um currículo abrangente e diversificado, enriquecido por projetos interdisciplinares. Por fim, a escola reconhece seu desejo em manter-se como um referencial de qualidade de ensino entre a comunidade local, no que diz respeito à imagem pública da instituição.

Essa abordagem sobre a interdisciplinaridade corrobora com o olhar pedagógico de diversos estudiosos, entre eles Streck que nos diz que

Os saberes da pedagogia necessitam, por isso, de um olhar interdisciplinar, quando não transdisciplinar. Afinal, é a vida e a felicidade humana que estão em jogo, e estas têm muitos lados e dimensões. Os saberes específicos das diferentes áreas não são uma finalidade em si mesma, mas instrumentos para promover o desenvolvimento dessa vida (STRECK, 2008, p. 71).

²⁶ Nas duas escolas o PPP é classificado como parte integrante do Plano Gestão, sendo ambas as nomenclaturas utilizadas para a identificação das propostas pedagógicas escolares. Portanto, aos olhos dos grupos escolares, Plano Gestão e Projeto Político-Pedagógico representam o mesmo documento.

No caso da escola Jacob, o documento – vigente até os primeiros meses de 2017 – não sofreu eventuais atualizações após o período estabelecido para sua aplicação (que deveria ter encerrado em 2014). O corpo diretivo da unidade reconhece que há necessidade em se reformular e atualizar o PPP e credita essa desatualização a imprevistos administrativos que impediram a organização dos debates com a comunidade escolar de forma contínua. A direção alega que um dos fatores que atrapalharam esse desenvolvimento foi a rotatividade incomum e inesperada entre os profissionais que compõem a coordenação pedagógica – que tiveram quatro formações diferentes, entre os anos de 2014 e 2015 – o que dificultou o controle e a organização para haver uma centralização dos debates e o desenvolvimento de novos preceitos pedagógicos. Todavia, o corpo diretivo (direção e nova equipe de coordenação) acreditam que muitas das estratégias, ações e metas previstas no PPP em uso, ainda são pertinentes à realidade da unidade de ensino e correspondem à caracterização do seu espaço, assim como, ao perfil do seu público. Em outras palavras, o atual PPP ainda ampara a comunidade escolar. Entretanto, vale ressaltar, que os profissionais reforçaram as pretensões de iniciar os debates para a atualização do PPP o mais breve possível²⁷, para alinhar o documento com as práticas atuais.

Faz-se necessário nesse ponto, evidenciar a visão de Freire sobre a importância de se fazer uma releitura do grupo. O autor brasileiro nos diz o seguinte:

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. [...] Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (FREIRE, 2015a, p. 80).

Sendo assim, toda e qualquer ação pedagógica pode e deve ser revista constantemente para não estatizar suas possibilidades de desenvolvimento. Como observa Russell,

Ao longo de todo o processo de educação, desde o primeiro dia até o último, deve existir uma sensação de aventura intelectual. O mundo está repleto de coisas intrigantes que podem ser compreendidas com algum esforço. A sensação de compreender o que antes parecia enigmático é prazerosa e emocionante; todo bom professor deve ser capaz de transmiti-la. [...] Sempre que possível, deixe o estudante ser ativo, ao invés de passivo. Esse é um dos segredos para fazer da

²⁷ A direção informou que tem a intenção de organizar a reformulação do PPP já nos primeiros meses do ano letivo de 2017.

educação uma felicidade, e não um tormento (RUSSELL, 2014, p. 214).

Vale ressaltar que para uma observação mais detalhada sobre a cultura político-pedagógica das unidades escolares, faz-se necessária uma maior compilação das informações presentes em ambos os Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades de ensino. Sendo assim, estruturá-los resumidamente, em partes, facilitará a visualização e compreensão de seus conteúdos. A saber:

- Objetivos Gerais:

De acordo com a LDB, Art. 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). É com essa premissa que se inicia a Proposta Pedagógica da escola Jacob. Em resumo, a unidade estabelece como objetivos gerais o foco no autodesenvolvimento dos educandos, de forma que possam trabalhar suas potencialidades em um ambiente propício para o aprimoramento de seus saberes e que fortaleça a autoestima do jovem para garantir um processo de educação permanente. Além disso, a escola se propõe a oferecer condições para a construção de instrumentos que auxiliem na compreensão da realidade e assegurem a participação em relações sociais, políticas e culturais, de forma que se possa garantir o exercício da cidadania e a participação dos indivíduos na construção de uma sociedade democrática e justa. Essa visão apresenta uma ideia de pedagogia com bases freirianas, visto que, nas palavras do autor,

A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar (FREIRE, 2014a, p. 41).

A escola Humberto enfatiza a prática democrática em quase todos os itens elencados em seus objetivos gerais. Há que se destacar a visão da escola sobre a necessidade de promover o amadurecimento necessário ao jovem para enfrentar os desafios colocados a cada cidadão e a preocupação com o estímulo para que os educandos vivenciem valores que visem o bem-estar comum durante o período escolar. Além disso, a escola se propõe a oferecer um currículo diversificado,

enriquecido com projetos interdisciplinares e com propostas e adaptações que assegurem a melhoria da aprendizagem. Por fim, há um item específico que ressalta a importância da promoção da integração escola-comunidade para que se consolide a prática democrática, não somente em sua interpretação formal e política, mas também, de forma social. Como diria Cortella,

Uma pessoa se forma, não apenas na conclusão de um curso, mas no trajeto de ir acrescentando habilidades, conhecimentos e capacidades – aquilo que chamamos de formação continuada. [...] A formação tem de nos levar para cima, para aquilo que não temos, para não ficarmos nos repetindo, aprisionados naquilo que já sabíamos (CORTELLA, 2015b, p. 21).

Uma das diferenças entre a composição de ambos os projetos está na estrutura para a apresentação de algumas abordagens. No documento da escola Jacob há um quadro que aprofunda os objetivos da escola em uma listagem que apresenta uma série de objetivos específicos. O quadro, além de pontuar esses objetivos, expõe ao lado de cada um as estratégias recomendadas para que eles sejam aplicados, sugerindo ações de acordo com os recursos que a escola dispõe e estabelecendo as prováveis metas que buscam atingir. Nesse caso, a escola Humberto não apresenta sugestões tão detalhadas que estejam diretamente relacionadas a questões pontuais, entretanto, não significa que não haja especificações no projeto, apenas a forma de apresentação e estruturação que é diferenciada. Ao longo do seu PPP, a escola Humberto claramente faz explanações sobre pontos mais específicos a serem desenvolvidos e o faz entre algumas estratégias e abordagens mais amplas e de intenções múltiplas.

- Propostas e Metodologias:

Segundo a Constituição Federal,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)²⁸.

As instituições escolares – como as que estão sendo analisadas – representam a intervenção e a participação do Estado na garantia desses direitos.

²⁸ Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº4 de 14 de setembro de 1993.

Todavia, há que se considerar a necessidade de participação de todos – Estado, família e sociedade – para que a educação de fato aconteça de forma que o processo de ensino-aprendizado possa garantir os recursos necessários para conduzir os jovens cidadãos aos caminhos adequados para as conquistas de direitos que assegurem sua cidadania plena.

As propostas de ambas as escolas estão elencadas em “Planos de Ação” específicos para cada representante do corpo diretivo, sendo divididos entre:

- Plano de Ação – Diretor;
- Plano de Ação – Vices Diretores;
- Plano de Ação – Coordenadores Pedagógicos.

Cada profissional, dentro de sua alçada, se compromete a desempenhar adequadamente suas funções para o livre exercício da prática pedagógica e a manutenção de um ambiente norteado por questões disciplinares que garantam a vivência democrática da escola, com o estabelecimento (e fiscalização) de normas, acordos e regimentos que promovam um convívio harmonioso e democrático entre todos, permitindo a integração entre diferentes atores sociais e os múltiplos espaços que fazem parte do ambiente escolar.

No que toca o cerne das práticas metodológicas, além das aulas comuns que envolvem o uso de recursos como lousa, giz e livro, ambas as escolas recomendam também a utilização de recursos audiovisuais como vídeos, músicas e filmes, assim como, quaisquer ferramentas, instrumentos e/ou novas tecnologias que possam auxiliar no desenvolvimento do educando, buscando explorar as mais variadas formas de aprendizagem e fomentando o interesse e a curiosidade dos jovens sobre aquilo que lhe é ensinado. Ambas as instituições ressaltam a importância em se manter viva a curiosidade do educando para que sua autonomia não seja perdida ou abafada por algum equívoco. Há muito Freire já nos dizia que

A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício (FREIRE, 2015a, p. 82).

Entre as principais propostas que a escola Humberto se compromete a desenvolver, pode-se destacar as seguintes ações:

- Realizar reuniões pedagógicas com a presença dos alunos para buscar eventuais soluções e/ou novas propostas de avaliação;
- Consultar o grupo docente e discente para a elaboração de um cronograma de atividades e/ou eventos organizados anualmente;
- Organizar a biblioteca para que se torne um espaço de leitura atrativo e um recurso de aprendizagem disponível para professores e alunos;
- Propiciar momentos de estudo e reflexão sobre o processo educacional, oferecendo oportunidades de atualização e capacitação ao grupo docente;
- Atender e assistir alunos com defasagem diagnosticada, através de ações que componham um projeto de reforço e recuperação, com foco nas áreas de português e matemática;
- Incentivar e promover a criação de projetos interdisciplinares que possibilitem transformar os conteúdos em “instrumentos culturais”;
- Promover a integração escola-comunidade.

Estimular essa relação entre professores e alunos na busca conjunta pelo conhecimento é algo enriquecedor para o processo educacional. A transposição da teoria para a prática e a compreensão dos sentidos daquilo que se estuda são os caminhos para a fomentação da autonomia e o alcance do saber. Como observa Russell, “o desejo espontâneo de aprender, que toda criança normal possui, como se vê em seus esforços para andar e falar, deveria ser a força motriz da educação” (RUSSELL, 2014, p.32). Além disso, o filósofo também nos oferece o prenúncio de que,

Na educação, o grande estímulo é sentir que a conquista é possível. O conhecimento que se sente como tedioso tem pouca utilidade, mas o conhecimento assimilado com avidez se torna uma posse permanente. [...] Deixe que o professor sempre apareça como um aliado do aluno, e não como seu inimigo natural (*Idem*, 2014, p. 239).

Já entre as principais propostas e ações que a escola Jacob se compromete a realizar, destacam-se as seguintes:

- Implantar grupos de formação de pais para cooperarem com a criação de estratégias que aprimorem o aprendizado dos filhos;
- Oferecer estudos de reforço e recuperação para todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório;
- Organizar ao menos uma vez por ano uma feira cultural para expor e apresentar trabalhos lúdicos em suas diferentes linguagens;
- Realizar reuniões ao final de cada ano para avaliar os pontos positivos e negativos das propostas pedagógicas e reestruturá-los quando necessário;
- Programar saídas pedagógicas para visitas a espaços culturais e atividades que propiciem lazer aos jovens;
- Organizar eventos culturais e festas temáticas para promover a integração da escola com a comunidade
- Participar dos projetos divulgados pela Secretaria da Educação (Cultura e Currículo, Dia D, Escola da Família, entre outros)

No que tange a construção do saber, as escolas se comprometem, em suas propostas pedagógicas, a oferecer um ensino interdisciplinar baseado em metodologias tradicionais e também em novas técnicas e ideias que possam surgir e auxiliar nas ações para estimular o interesse dos alunos pela prática do estudo. Fazendo jus ao que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Além disso, o PPP das escolas enfatiza a necessidade de participação e acompanhamento dos grupos familiares, além da necessidade de aproximação e integração da escola com a comunidade local, promovendo a construção do saber como resultado de um trabalho coletivo, como frisava Freire.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 2015b, p. 90).

- Metas:

As metas que as duas escolas estabelecem e destacam no PPP, se direcionam para um mesmo propósito: reduzir os índices de retenção e evasão escolar; aprimorar as metodologias, práticas de ensino e ações pedagógicas; manter o grupo docente informado e atualizado sobre novas práticas no campo da pedagogia; adequar os níveis de conhecimento dos alunos aos respectivos anos que estão cursando, para equilibrar o sistema de ensino; e evoluir os índices e resultados das escolas em avaliações externas oficiais.

A preocupação com a atualização das práticas pedagógicas é uma demonstração de compromisso com a nova clientela escolar – alunos que fazem parte de gerações que buscam respostas para seus anseios, na mesma velocidade em que utilizam os aparelhos tecnológicos e redes sociais, com resultados quase instantâneos. Por isso é sempre importante refletir o que está dando certo e o que precisa ser mudado ou adaptado dentro e fora das salas de aula.

O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 2015a, p. 87).

Sendo assim, ainda sob o olhar de Freire, é preciso reforçar a importância de se adaptar a educação às necessidades dos educandos e não o contrário, adaptar o educando a práticas, por vezes, ultrapassadas e que não provocam a identificação, tampouco tem representado algum significado ao aluno. Como observa o autor brasileiro,

uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar (FREIRE, 2014a, p. 40).

3.2. A vivência do PPP nas escolas investigadas – Perfis

Elaborar um documento e elencar metas e objetivos na busca por resultados pré-definidos é uma coisa. Vivenciar esse projeto e observar seu desenvolvimento, de forma que se identifique claramente as principais barreiras encontradas e quantas curvas serão encontradas no decorrer do caminho é outra. No caso das escolas investigadas, isso fica claro no que tange seus anseios e expectativas em relação às suas vivências e potenciais conquistas. Tanto a escola Humberto, quanto a escola Jacob, apresentaram diversas propostas de ações em seus projetos que propõem a construção e manutenção de um ambiente mais democrático e participativo, e que fomentem e valorizem sua autonomia.

No decorrer dos anos letivos de 2015 e 2016, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, a aplicação de questionários²⁹ com questões fechadas e respostas de múltipla escolha, a fim de identificar o nível de conhecimento e/ou entendimento que os educadores e educandos das escolas Humberto e Jacob possuem sobre o PPP de suas instituições, assim como a imagem que se tem de cada escola sob esses olhares. Além disso, por atuar em ambos locais, não só como pesquisador, mas também como professor, foi-me possível registrar, por meio de observações, a aplicação e o desenvolvimento de algumas propostas, assim como os diferentes tipos de relacionamentos encontrados em meio ao grupo escolar (discentes, docentes e equipe gestora) e a comunidade local. Por fim, foram realizadas também entrevistas complementares com educandos e educadores com o objetivo de esclarecer pequenas dúvidas e referendar possíveis interpretações.

Ao compreender a relevância do PPP como um documento teórico, mas também, como um projeto orgânico que é vivenciado pelo ambiente escolar, expõe-se também alguns diferenciais acerca dos relacionamentos das escolas com seus atores e com seus espaços.

Para compreender melhor o que está sendo dito, vale retomar as propostas elencadas anteriormente, no item 3.1., de forma que se possa compará-las em uma breve análise de suas preposições:

Quadro 1 – Principais propostas do PPP – Quadro comparativo

²⁹ Vide Anexo I e Anexo II

Escola Humberto	Escola Jacob
<ul style="list-style-type: none"> Realizar reuniões pedagógicas com a presença dos alunos para buscar eventuais soluções e/ou novas propostas de avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> Implantar grupos de formação de pais para cooperarem com a criação de estratégias que aprimorem o aprendizado dos filhos;
<ul style="list-style-type: none"> Organizar a biblioteca para que se torne um espaço de leitura atrativo e um recurso de aprendizagem disponível para professores e alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar ao menos uma vez por ano uma feira cultural para expor e apresentar trabalhos lúdicos em suas diferentes linguagens;
<ul style="list-style-type: none"> Consultar o grupo docente e discente para a elaboração de um cronograma de atividades e/ou eventos organizados anualmente; 	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer estudos de reforço e recuperação para todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório;
<ul style="list-style-type: none"> Atender e assistir alunos com defasagem diagnosticada, através de ações que componham um projeto de reforço e recuperação, com foco nas áreas de português e matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar reuniões ao final de cada ano para avaliar os pontos positivos e negativos das propostas pedagógicas e reestruturá-los quando necessário;
<ul style="list-style-type: none"> Propiciar momentos de estudo e reflexão sobre o processo educacional, oferecendo oportunidades de atualização e capacitação ao grupo docente; 	<ul style="list-style-type: none"> Programar saídas pedagógicas para visitas a espaços culturais e atividades que propiciem lazer aos jovens;
<ul style="list-style-type: none"> Incentivar e promover a criação de projetos interdisciplinares que possibilitem transformar os conteúdos em “instrumentos culturais”. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar eventos culturais e festas temáticas para promover a integração da escola com a comunidade;
<ul style="list-style-type: none"> Promover a integração escola-comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar dos projetos divulgados pela Secretaria da Educação (Cultura e Currículo, Dia D, Escola da Família, entre outros).

Entre as sete principais propostas elencadas como objetivos de cada instituição, podemos observar – numa divisão de cores elaborada para auxiliar-nos nessa caracterização – que as ações e suas propostas de desenvolvimento são divergentes, por mais que abordem temáticas similares, se cruzem em alguns momentos e que intencionem conquistar o mesmo objetivo (como exposto entre as metas de ambos projetos).

Os destaques em amarelo referem-se às ações que são voltadas para dentro do ambiente escolar, ou seja, ações e propostas voltadas para a aplicação e o desenvolvimento interno. Já os de cor azul são o oposto, identificam ações voltadas para fora da escola, que buscam uma vivência externa, a integração dos atores da

escola com o meio. Por fim, os destaques em rosa, referem-se às ações que buscam uma vivência mista – ainda que realizadas dentro do ambiente escolar, buscam trazer a comunidade externa para dentro da instituição, para que participem da mesma, propondo também uma integração da escola com a comunidade.

Vale esclarecer desde já que essa divisão não se direciona a realizar uma crítica quanto ao formato e/ou escolha das ações. O objetivo dessa livre comparação é apenas a de caracterizar o perfil de cada escola por meio dos registros documentados em PPP. O formato de divisão de cores foi selecionado apenas para facilitar os apontamentos. Não se pode esquecer que o PPP é um documento orgânico que deve ser revisitado e atualizado sempre que necessário, portanto, não faria sentido condenar as propostas de uma ou outra instituição em meio aos seus processos de desenvolvimento. Em todo caso, essa breve análise pode nos revelar quais os caminhos que tanto as instituições investigadas, quanto quais outras, podem percorrer. Essa é a tradução mais próxima da vivência de um PPP.

Dados os fatos, por meio da observação e análise documental, foi possível traçar as diferenças entre posicionamentos das escolas acerca das suas propostas, elencadas em PPP. Concluiu-se, por exemplo, que a escola Humberto prioriza estratégias e ações voltadas para dentro da escola (6 de 7), buscando vivenciar e aprimorar seu desenvolvimento, com foco nos atores internos da instituição. Já a escola Jacob apresenta uma linha de ações de equiparação equilibrada, com atividades voltadas para dentro da escola (2 de 7), atividades voltadas para fora da escola (2 de 7) e atividades de preposição mista, com ações integradoras (3 de 7), que visam trazer a comunidade para dentro da escola – no caso da escola Jacob, poderiam ser considerados 4 itens voltados para a integração escola x comunidade, tendo em vista que os projetos “Escola da Família” e “Dia D” são desenvolvidos nas dependências da unidade escolar –, Por outro lado, a escola Humberto apresenta apenas uma ação que visa integração da escola com a comunidade. Um registro – em documento – de pouca ou nenhuma explanação clara sobre como essa integração seria de fato realizada ou desenvolvida.

Outro importante fato a se levantar, sobre essa mesma questão do posicionamento, é que, ainda que optem por caminhos, ações e propostas diferenciados, ambas as escolas se propõem a alcançar objetivos tais como: a redução da retenção escolar; e a adequação dos níveis de conhecimento dos alunos

aos respectivos anos que estão cursando – conforme exposto no item 3.1. desse capítulo –, por exemplo.

Novamente se faz necessário enfatizar que não há um caminho e/ou trajetória única para a educação, muito menos seria justo creditar o sucesso ou insucesso de um projeto apenas por escolhas diferenciadas, ainda mais quando se tratam de vivências distintas. Não se quer fazer aqui um julgamento de valores sobre qual escola está mais correta ou menos correta, qual tem o melhor projeto ou o pior projeto. Não podemos nos esquecer que cada escola é única e, portanto, seus projetos também o são, sendo assim, eles devem atender única e exclusivamente às próprias instituições. Desta forma, ao parafrasear Veiga (2014), recordamos que a escola é uma instituição orientada por finalidades e que ela engloba em suas projeções todos os setores e elementos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo esses todos representados e identificados pela singularidade de cada projeto. A escola precisa responder prontamente seus principais anseios, os mais iminentes, e é isso que define o tipo de postura e/ou perfil que ela irá adotar, seu posicionamento na busca por soluções e, portanto, os direcionamentos do seu PPP. Esse anseio por encontrar culpados é reportado pelas palavras de Bauman

Com muita frequência, é o sentimento de ser mal acolhido e considerado culpado sem ter cometido crime, de se imaginar ameaçado e inseguro [...], que se torna o principal e mais potente estimulante de suspeita mútua, seguida de separação e rompimento de comunicação [...]. Não se trata de um problema único, mas de um desafio que nós, em particular os pedagogos, teremos de enfrentar por muito tempo ainda (BAUMAN, 2013, p. 100).

De acordo com o olhar do sociólogo, há que se frisar a persistência dos educadores diante das dificuldades encontradas em meio ao processo desenvolvimento de um ou mais projetos e ideias no campo da educação. Obstáculos como a desconfiança, a insegurança, a falta de incentivo e até mesmo a incerteza sobre a continuidade das ações são os principais desafios enfrentados por quem anseia por mudanças no sistema educacional.

Em questionário e também em entrevista, educadores e educandos foram interpelados sobre questões que visavam reconhecer o potencial envolvimento dos indivíduos com o PPP – aqui posto como um documento de interpretação teórica. Curiosamente, a maioria admitiu não ter conhecimento sobre o conteúdo do PPP, ainda que reconheçam sua existência e exaltem sua importância. Nas palavras de alguns professores – que aqui não estão identificados por se tratar de uma resposta

comum, generalizada, dada por muitos – “imagino que o documento exista, mas nunca tive contato ou acesso, nunca me foi oferecida essa oportunidade”. Essa informação, num primeiro momento, pode soar como eventual descaso por conta da gestão escolar, ou mesmo falta de interesse dos educadores em se envolver mais com a instituição pela qual educam. Todavia, não podemos nos esquecer das adversidades interpostas às unidades escolares investigadas, como por exemplo, o fato de que há uma grande rotatividade de pessoas em ambas as instituições, com renovação, em média, de praticamente metade do quadro docente a cada ano³⁰. Além disso, as escolas são organizadas por ciclos e, pautando-se no ensino médio, por exemplo, a permanência dos educandos na unidade escolar, em sua maioria, não ultrapassa o período de três anos – sendo que as ações do PPP são propostas para vigorar durante 4 anos (ou mais, como é o caso da escola Jacob). Digo isso, não para defender ou justificar o possível ruído de comunicação no ambiente escolar – ainda mais no que tange especificamente o PPP, objeto desse estudo – mas para que se reconheça a dificuldade em se estabelecer e disseminar uma informação diante das poucas nuances aqui relatadas, mas que estão aquém do querer e da possibilidade de controle de qualquer grupo de gestão escolar.

Há crises em Educação que nos ajudam a avançar, quando enfrentadas. São crises inerentes ao processo de formação, que se dá com a vida; vida é processo e processo é mudança. Por isso, não há uma maneira única, exclusiva e linear de trabalhar a Educação (CORTELLA, 2015b, p. 48).

Ainda de acordo com os levantamentos do quadro 1, um ponto que chamou a atenção durante as investigações são as ações pertinentes ao campo do reforço e da recuperação, como no recorte a seguir:

Quadro 2 – Recorte: reforço e recuperação	
Escola Humberto	Escola Jacob
<ul style="list-style-type: none"> • Atender e assistir alunos com defasagem diagnosticada, através de ações que componham um projeto de reforço e recuperação, com foco nas áreas de português e matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer estudos de reforço e recuperação para todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório;

³⁰ Dados expostos no Capítulo 2, itens 2.1 e 2.2.

Em entrevista realizada na escola Humberto, a professora Margarida³¹ de português e a professora Rosa de matemática declararam que há uma cobrança do corpo diretivo e da coordenação pedagógica quanto a realização de atividades de recuperação, mas que isso não se reflete em auxílio, estratégias ou projetos que de fato possam ser destacados como um esforço coletivo para se chegar a esse meio. Nas palavras das professoras essa cobrança é apenas uma ordem hierárquica “a supervisora de ensino cobra da direção, que cobra da coordenação, que cobra dos professores, que devem, sozinhos, resolver o problema”. As professoras acreditam que essa pressão por bons índices de avaliação e pela manutenção do que o sistema considera boas notas, são os maiores motivadores para toda essa cobrança. Já no que diz respeito ao reforço escolar, vários professores, como as aqui citadas, disseram que há alguns anos não se tem qualquer projeto voltado para esse fim, ficando a cargo dos professores eventuais a realização dessa tarefa, mas sem qualquer controle ou mediação dos resultados.

Por conseguinte, na escola Jacob, as professoras Tangerina de português e Mexerica de matemática declararam que no ano de 2015 a escola dispunha de um grupo de educadores que integravam o Programa de Apoio à Aprendizagem (PAA). A função desses professores, contratados especificamente para esse objetivo, consistia em desenvolver um projeto elaborado em conjunto com a coordenação pedagógica, visando oferecer atividades de reforço e recuperação, em horários disponíveis. Por não possuir estrutura para receber os alunos no contra turno ou no pós-aula, as atividades eram realizadas em “aulas vagas” onde o “PAA” – como eram conhecidos – entrava em sala para substituir o professor ausente. A coordenação pedagógica da escola reconhece que era um projeto novo e ainda estava sendo aprimorado, mas infelizmente foi cancelado a partir de 2016, devido ao corte das contratações desses profissionais pelo governo do estado. A coordenação reforça que a manutenção do projeto foi prejudicada, visto que, em 2015 eles contavam com um grupo de 9 professores, voltados especificamente para o P.A.A., além de mais 3 professores eventuais, que também participavam do projeto. Já no ano de 2016, haviam apenas 2 professores eventuais por período, para atender a demanda de 16 classes.

³¹ A identidade dos educadores será preservada e substituída por nomes fictícios, afim de manter suas opiniões no anonimato como foi previamente proposto nas entrevistas.

A importância em trazer esse recorte nesse momento, enriquecido por essas informações e declarações dos educadores, é evidenciar a cobrança que é posta para a escola e o que de fato lhe é oferecido. De um lado temos o exemplo de um caso que relata a pressão (hierarquizada) por resultados, do outro temos um projeto em desenvolvimento que é interrompido por decisões externas – de quem curiosamente efetua as cobranças também no primeiro caso. Em outras palavras, o sistema se preocupa em cobrar resultados, mas pouco se interessa pelas necessidades da escola. Não se preocupa com o meio do caminho (maneiras), mas exige que ela alcance o fim do percurso (metas). Posto isso, cabe lembrar que o Estado é “uma instituição independente com interesses e propósitos próprios” (BOTTOMORE, 1997, p. 134), interesses os quais nem sempre irão ao encontro do que é buscado pelas escolas, enquanto unidades dentro de um sistema. No entanto, tais afirmativas nos levam a um outro campo de discussão ao concluir que:

A ideia de que o Estado serve aos propósitos e interesses da classe ou classes dominantes: o que está em causa, como efeito, é a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios da atividade econômica. Mas não há uma fusão das instâncias políticas e econômicas, ao passo que a articulação real é a de uma associação em que as instâncias políticas e econômicas conservam suas respectivas identidades e pela qual o Estado pode agir com considerável independência para defender a ordem social da qual a classe economicamente dominante é a principal beneficiária (BOTTOMORE, 1997, p. 135).

Sendo assim, o Estado, em alguns casos, por possuir interesses que nem sempre condizem com as necessidades da escola e tão pouco representam as práticas da educabilidade, acaba por atuar apenas como um mantenedor de seus medos e receio, tolhendo o que a educação tem como base central: sua prática autônoma, a liberdade. Claro que não podemos dizer que seja essa a real função de toda e qualquer representação de Estado, se assim o fizéssemos, estaríamos fadados ao desespero e assumiríamos uma posição de total abandono. Todavia, a reflexão cada vez mais pungente é a de uma hierarquização cada vez mais verticalizada, que impede os círculos de comunicação e pouco respeita o bom uso tempo-espço no fazer educar. Como observa Caria

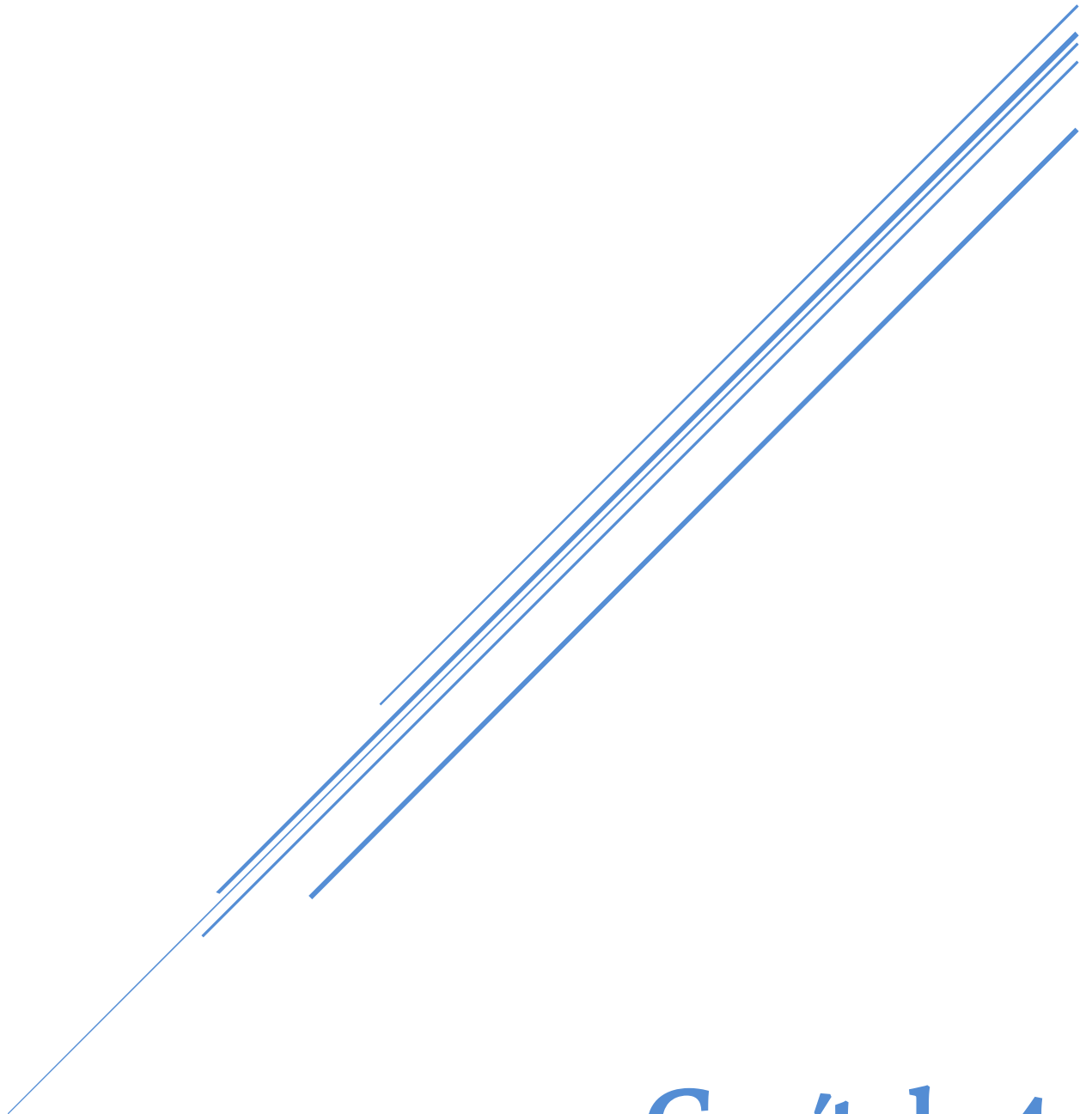
O tipo de relacionamento institucional que os gestores do sistema de ensino têm com a escola é regulado pelas estruturas burocráticas que não se reinventaram, contribuindo para a crise de sentido e de método que as escolas públicas padecem em relação à ideia de assumirem-se como núcleo gestor do seu próprio projeto político-pedagógico (CARIA 2011, p.21).

Retomando as intencionalidades das escolas investigadas, dentre as 7 propostas elencadas como os principais objetivos das instituições, essa, destacada pelo recorte por referir-se às propostas de reforço e recuperação, é também a que apresenta a maior divergência entre os discursos, principalmente no que permeia a cobrança já institucionalizada em detrimento das tentativas e buscas por solução. As outras 6 propostas, de acordo com os levantamentos, ou estão sendo desenvolvidas/aplicadas ou estão em processo de desenvolvimento/aplicação, aguardando por disponibilidade de recursos e oportunidades para sua realização. Ainda permanecem como prioridades das escolas, ainda que hajam outras prioridades para o sistema.

O fato é: a maior dificuldade que as escolas encontram hoje em dia é buscar soluções para problemas que talvez não sejam o seu principal foco no momento, mas que são exigidos por um sistema hierarquizado que despeja exigências de cima para baixo e oferecem poucas ou nenhuma possibilidade de comunicação horizontal – que seria imprescindível para casos assim. Ou então, como no caso da escola Jacob, o grupo escolar até reconhece a necessidade e desenvolve estratégias, a princípio com o auxílio do sistema, mas vê suas ações sendo suprimidas por decisões também hierarquizadas, advindas de quem deveria apoiar e respaldar iniciativas como essa. Mais uma vez, se vê a realidade da escola e o seu contexto singular sendo ignorado diante de cobranças por manutenção de metas e elevação de índices estatísticos que só servem para agradar representantes políticos. Como bem observa Bauman,

O único propósito da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam de instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”, para usar a expressão de Tullio de Mauro. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p. 25).

O governo aparenta estar em uma corrida contra o tempo para atingir as próprias metas que elaborou, mas parece se esquecer que também é preciso tempo para se educar e, mais ainda, para promover reais mudanças. A educação, mais uma vez, necessita de liberdade para se desenvolver. Não pode ser vista somente como uma atividade apenas de praticidade. Se essa prática não tiver como motriz a abertura e expansão do pensamento, ela será inócua. Não há praticidade no desconhecido.



Capítulo 4

AVALIAÇÃO E AS QUESTÕES DE TEMPO-ESPAÇO

CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO E AS QUESTÕES DE TEMPO-ESPAÇO

A educação é uma atividade libertadora, como diria Freire (1967). A liberdade é também a personificação da expressão do movimento, da mudança. Sentir-se livre é sentir-se apto a desvendar e descobrir as respostas para nossos maiores anseios. Esse mover-se livre é uma porta aberta para um universo de mudanças que nos são dadas por meio de descobertas. Educar é, portanto, um ato de libertar. Liberta a mente, os pensamentos, a imaginação e mesmo os anseios e as indagações. Uma educação estática, que não se movimenta, que não incentiva a busca por respostas, não é uma educação libertadora. E se esse “educar” não é livre, então chamemos ele de treinamento, instrução, ideologia, mandamento, mas não de educação. Assim como toda liberdade, a educação também é tida como uma conquista, conquista essa que nos provém conhecimento. Não há como tratar a educação como uma ação libertadora, se a mesma não permitir que o indivíduo saia do lugar. Como diria Bauman, “tudo isso é como habitar um universo desenhado por Escher³², onde ninguém, em lugar algum, pode apontar a diferença entre um caminho ascendente e um declive acentuado” (2005, p.58). É preciso encarar que existe um caminho a ser percorrido. Deve-se respeitar o tempo de educar.

O tempo, nos dias de hoje, talvez nunca tenha sido experimentado objetiva e subjetivamente de forma tão veloz e imediata. Há uma urgência sem precedentes que parece permear e cercar todas as ações do homem contemporâneo. [...] O passado adquire, cada vez mais, apenas um papel secundário diante da emergência de uma presentidade que assimila valores e conceitos de uma forma praticamente sem maiores questionamentos. A ordem do dia é um presente sem relações com o passado e poucas projeções para o futuro. E, na maioria das vezes, por não haver grandes questionamentos há uma espécie de assimilação sem o interesse devido e reflexivo do que se leva a incorporar certos valores e posicionamentos que já foram adotados. Não parece exagero afirmar que há uma grande indiferença, principalmente teórica, para se justificar o presente, mesmo que este tenha a clara intenção de recuperar um passado (BAPTISTA, Ana C., 2015, p. 43).

As palavras de Ana Carolina H. Baptista nos fazem pensar em todo o imediatismo que a sociedade contemporânea tem vivido em diversos setores, sobretudo, na educação. Acompanhamos uma certa emergência contingencial que busca suprir lacunas deixadas por idealismos passados, superar tudo que é posto como arcaico e promover “inovações” que talvez sequer sobrevivam a um fim de

³² Artista plástico holandês do século XX que deixou obras com impressionantes efeitos de ilusão de ótica.

semana. Esse imediatismo ao qual a autora se refere é sentido constantemente e de forma agressiva no sistema educacional e em seu relacionamento e lida com as escolas e seus projetos de educabilidade.

Há que se convir que todos os governos e governantes, seja na esfera federal, estadual ou municipal, buscam encontrar soluções “milagrosas” para todas as mazelas da educação, sem dar “tempo ao tempo”, sem abrir espaço para debates que promovam a interiorização das reflexões sobre as oportunidades. Como aponta Baptista,

Os tempos líquidos liquidam, intencionalmente, quase todas as tentativas de reflexão a respeito de qualquer coisa. Os tempos líquidos buscam aniquilar a todo e qualquer preço todos os projetos educacionais, culturais, econômicos e outros. Esvaziar temporalidades e, conseqüentemente, subjetividades. E uma possível abertura do ser, uma fresta para que contemple sua própria interioridade fica à mercê de poderes perversamente constituídos que agem de todas as formas. O homem, o educador por excelência, está mais do que nunca subtraído de sua temporalidade (BAPTISTA, Ana M., 2015a, p. 61).

Calcanhar de Aquiles de qualquer governante que não se debruce com mais afinco sobre o tema, a educação é vista como um tabu por aqueles que pouco ou nada entendem sobre os seus desdobramentos, mas, em contrapartida, anseiam por resultados “para ontem”, acreditando que todos os problemas sociais poderão ser resolvidos da noite para o dia, apenas propondo “pequenas alterações” no percurso educativo.

As cidades contemporâneas são, por esse motivo, os estágios ou campos de batalha em que os poderes globais e os significados e identidades teimosamente locais se encontram, se chocam, lutam e buscam um acordo satisfatório, ou apenas tolerável [...]. É esse confronto, e não qualquer fator isolado, que põe em movimento e orienta a dinâmica da cidade “líquido-moderna” (BAUMAN, 2007, p. 87).

A cidade líquido-moderna cunhada por Bauman é representada por essa sociedade instável que acredita que não se pode mais “perder tempo” discutindo o que por ela é considerado banal. Sociedade essa que se acha, muitas vezes, capacitada a elaborar e estabelecer ações, ainda que não haja indícios que o tempo-espaço possa lhe oferecer condições de executá-las. Se pensa num projeto de futuro a longo prazo, mas, ao mesmo tempo, se quer chegar nesse futuro em poucos passos.

Assiste-se, nos dias de hoje, uma preocupação com o tempo, talvez, nunca antes percebida pelas civilizações. Nos dias atuais nunca as

peças foram tão subtraídas de seu tempo próprio, tão despojados de sua interioridade, isto é, não há tempo para nada. (BAPTISTA, Ana M, 2007, p. 15)

Trazendo essas ilustrações para a temática de nosso estudo, é possível notar que há uma pressão constante em se atingir metas, mas pouco se discutem os caminhos necessários para chegar aos objetivos exigidos. O PPP de uma escola, por exemplo, é definido com base em um sumário de ações e propostas que deverão “obrigatoriamente” ser executadas dentro de um período pré-definido (de 4 anos). A pergunta que não quer calar é: como fazer isso?

Claramente não é uma acusação de que as pessoas não pensem em quais caminhos e/ou estratégias irão adotar para vencerem seus obstáculos, não é essa a intenção desse questionamento. O que se quer despertar nessa indagação é a reflexão sobre até que ponto há um controle sobre esse tempo (pré-determinado) imposto à educação. Será que todas as intenções planejadas estão imunes aos imprevistos que podem vir a surgir? Será que a escola sozinha possui condições de resolver todos esses imprevistos? Será que é a isso que os governantes chamam de autonomia? De fato, são muitos os questionamentos e não há garantia de que haja uma resposta exata e conclusiva para todos eles.

O filósofo grego [Platão] concebe o tempo, essencialmente, como medida, número e movimento, portanto, não é um “ser”, mas, sobretudo, uma “forma”, uma verdadeira articulação entre os movimentos das coisas materiais e refere-se, apenas, a fenômenos visíveis e especializados que podem se mover em todas as direções (BAPTISTA, Ana M, 2007, p. 30).

O que se busca aqui é compreender o tempo como fator (ou forma) importante e preponderante a ser considerado em todos os debates e embates travados em favor da educação e na compreensão de seus movimentos. Devemos analisar o tempo considerando sua extensão em relação às intencionalidades de qualquer projeto. Há que se pensar no tempo de forma cíclica, não um tempo linear. Não há como definir o futuro apenas por ações do presente, desconsiderando a vivência do passado, a referência histórica, o registro da experiência. Não se pode calcular um ponto de chegada, sem considerar o ponto de partida, tampouco começar a caminhada pelo meio do caminho. Como diria Deleuze,

misturamos tão bem a extensão e a duração que só podemos opor sua mistura a um princípio que se supõe ao mesmo tempo espacial e não temporal, em relação ao qual espaço e tempo, extensão e duração vêm a ser tão-somente degradações (DELEUZE, 1999, p. 15).

Não penso no imediatismo senão como uma degradação do tempo. Planejar e projetar a educação é uma atividade que exige essa compreensão sobre temporalidade, sobre suas incompletudes e que deve superar essas barreiras. Como nos elucida Freire,

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2015a, p. 57).

Se somos seres inconclusos e é essa constatação que permite nossa educabilidade, não faz sentido tratar a educação como um dado concreto, passível de um fim definitivo. Portanto, quando se pondera as ações propostas por um PPP, contrapostas com a busca incessante por resultados imediatos, logo se percebe que algo no caminho está sendo ignorado e o imediatismo latente de cada intencionalidade pode vir a corromper ou embaraçar qualquer ideal que não esteja muito bem sustentado – principalmente quando sabemos que as cobranças e pressões por resultados derivam de uma rede hierarquizada e verticalizada.

A consciência da temporalidade humana é fundamental para que o homem possa agir. Transformar ao seu redor, ou seja, modificar sua realidade. A consciência do homem, própria dele mesmo, de que emerge no tempo. Contudo, isso somente é possível se o homem se sentir parte integrante de uma realidade. Transformar. Criar. Inventar. E tal consciência de temporalidade conduz o verdadeiro educador a uma revisão profunda de sua capacidade de agir (BAPTISTA, Ana M., 2015b, p. 47).

Há de se pensar num tempo para o desenvolvimento e amadurecimento das ideias e, no que tange a educação, deve-se propor também o tempo da observação, da experimentação e da adequação, principalmente no cerne de um projeto que esteja em constante desenvolvimento. Não há como correr contra o tempo se não se tem ideia sobre as múltiplas dimensões que o tempo tem a nos oferecer ou a que tempo se refere. Ignorar critérios como esses aqui expostos, não nos ajuda a romper barreiras, mas a construir novos muros de limitações. É a essas divergências que me refiro quando ressalto que ignorar as cognições por trás de cada modelo de escola, assim como seus projetos, seus contextos e os anseios de seus educandos, faz com que sejam construídas novas barreiras, mesmo que provisórias, mas ainda encrustadas em um caminho que já é composto por vários percalços.

Mediante a importância de impedir a criação de novas barreiras, Freire nos propõe a reflexão sobre o tempo de educar, o tempo de compreensão, da interiorização do entendimento e o sentido do saber, ao exemplificar que,

Do mesmo modo, concomitantemente com a demonstração experimental, no laboratório, da composição química da água, é necessário que o educando perceba, em termos críticos, o sentido do saber como uma busca permanente. É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo (FREIRE, 1993, p. 35).

Há que se considerar obviamente que as possíveis interpretações de tempo estão repletas de subjetividade. Deveras, não há intencionalidade em ignorar esse fato, muito pelo contrário, na educação essa subjetividade é aguçada ainda mais, tendo em vista os diferentes atores e influenciadores sociais envolvidos em sua teia, interpolados por suas diferentes interpretações e/ou deduções interiorizadas. Por isso a importância em propor esse diálogo entre as partes, sendo esse um dos maiores desafios da educação como mecanismo de evolução da sociedade. Precisamos compreender que,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 2015a, p. 74).

A constatação de que somos sujeito da história, não só objeto dela, em conjunto com a compreensão do que seria passado, presente e futuro, é o que nos diferencia dos demais animais e nos permite planejar o próprio destino (Freire, 1983). Por isso, a observação, qualificação ou aferimento dos sucessos e insucessos de uma sociedade – ou de um projeto de sociedade como o que é proposto pelas unidades de ensino –, não pode ser realizado por meio de instrumentos únicos e pontuais (que considerem apenas o momento presente).

Métodos e avaliações que desconsideram ou ignoram as memórias educativas de cada trajetória/projeto de ensino, suas vivências e seus contextos, servem apenas para propagar e redistribuir culpas e responsabilidades, principalmente a quem já carrega nas costas grandes pesos – como a escola. Uma trajetória que se conclua apenas por informações imediatistas, jamais corresponderá

a um levantamento real, aproximativo e assertivo de seus integrantes. Há que se realçar as memórias, pois

são as lembranças da memória, que ligam os instantes uns aos outros e intercalam o passado no presente. Finalmente, é ainda a memória, sob uma outra forma, sob forma de uma contração da matéria, que faz surgir a qualidade. Portanto, é a memória que faz que o corpo seja coisa distinta de uma instantaneidade e que lhe dá uma duração no tempo (DELEUZE, 1999 p. 17).

Na educação, o principal mecanismo utilizado para qualificar o ensino é a avaliação. E essa é também o principal meio para aferir os parâmetros do ensino, seja para o controle interno (avaliações processuais, componentes de programas disciplinares) ou para levantamento externo (avaliações oficiais impostas e aplicadas à uma rede, como o SARESP). Os resultados obtidos em cada um desses modelos é o que irá determinar os possíveis eixos e ações mais propensos a oferecer e desenvolver melhorias para a qualidade do ensino. Na avaliação interna, isso influencia diretamente na composição do PPP, por exemplo, já na externa, na formulação de políticas públicas (ponto positivo), assim como, na culpabilidade (ponto negativo) de grupos que serão responsabilizados por todos os infortúnios que vierem a surgir. “É a partir deste saber fundamental – mudar é difícil, mas é possível – que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 2015a, p. 77).

4.1. Avaliações externas e as análises do desempenho escolar

O governo faz uso de alguns mecanismos e instrumentos que auxiliam no mapeamento da realidade das escolas, de forma que se possa “qualificar” o ensino da rede estadual, identificando suas principais potencialidades e defasagens.

É no movimento de busca pela qualidade da educação que a avaliação em larga escala ganha sustentação junto às políticas públicas. A aplicação de testes padronizados visa identificar a proficiência dos alunos, principalmente em leitura, escrita e matemática. Os seus resultados são utilizados como indicadores da qualidade de ensino (Sousa; Arcas, 2010, p. 184).

No caso das escolas públicas da rede estadual de São Paulo, o principal instrumento utilizado pelo governo para aferir a qualidade de ensino é a análise do desempenho dos discentes em avaliações como o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Aplicadas anualmente, as provas

buscam verificar os níveis de proficiência dos alunos nas disciplinas-base: português e matemática. Os resultados também são utilizados para a formulação de outro relatório chamado IDESP³³ – Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado de São Paulo, que faz um estudo sobre as evoluções conquistadas e estipula novas metas a serem alcançadas em anos seguintes por cada instituição de ensino participante.

Os pontos da escala de proficiência do SARESP se dividem em quatro níveis, definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades). Segundo a Secretaria de Educação, os níveis se equiparam da seguinte forma:

Tabela 1 – Níveis de proficiência (SARESP) ³⁴		
Classificação	Nível	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos e habilidades referentes ao ano em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos e habilidades, mas dispõem de base curricular para interagir com anos/séries subsequentes.
	Adequado	Os alunos possuem domínio pleno dos conteúdos e habilidades para o ano/série em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio de conteúdos e habilidades, acima do que é solicitado para o ano/série em que se encontram.

Com base nessa classificação – entre os diferentes níveis de qualificações das habilidades – se identificam as potenciais limitações e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da rede pública estadual, mensurando os resultados dos alunos e das escolas analisadas. Dessa forma, torna-se indispensável a busca por um olhar mais apurado que permita e auxilie na identificação das dificuldades do grupo escolar, assim como, a necessidade em se pensar propostas que possam melhorar o aprendizado e tornar o sistema educacional mais coeso.

³³ Também é o índice utilizado para o cálculo do bônus por rendimento escolar – gratificação aos professores e ao grupo diretivo da escola que alcançar as metas estipuladas pelo governo.

³⁴ Informações extraídas do Boletim da Escola, enviado pela Secretaria de Educação para as escolas e disponível também no site <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>> para consulta popular.

A prática da definição das políticas públicas no Brasil, que se traduzem no planejamento e na gestão governamental, tem sido normativo-descritiva. Ou seja: o governo procura determinar a realidade futura, o vir-a-ser desejável, na ótica de quem detém o poder. Isso significa que o planejamento procura prescrever, receitar o que o povo deve querer, determinar a realidade futura, o dever-ser [...]. As escolas são situadas como mero apêndices dessas estruturas (BORDIGNON, 1993, p. 145).

De acordo com as palavras de Bordignon, que oferecem um diferente paradigma sobre as questões de nivelamento do aprendizado, o que se observa, aparentemente, é o desenvolvimento de um sistema de educação realmente pautado em metas. Há como se identificar o problema, propõe-se uma nova meta a ser alcançada, mas pouco se fala sobre o caminho que será percorrido, quais as pedras que podem atrapalhar ou auxiliar nessa jornada, ou seja, falta um debate mais profícuo, diálogos. É necessário compreender a distância entre esses dois pontos: a realidade do educando e o que querem que ele atinja – onde desejam que ele chegue. Como ressalta Russell,

Não podemos dizer que uma atividade útil é aquela que produz resultados úteis. A essência do “útil” é contribuir para alguns resultados que não sejam meramente úteis. Às vezes, é necessária uma longa cadeia de resultados antes de se alcançar um resultado final que possa ser chamado simplesmente de “bom” (RUSSELL, 2014, p. 17).

O que não se pode ignorar é que esse foco em metas é uma proposta que parte de um sistema governamental, mas não necessariamente representa a unidade escolar, tampouco seus anseios iminentes. Obviamente a escola, como entidade que responde a um governo, a um sistema, tem sim a preocupação em atender essa demanda de “qualificação” exigida por meio das avaliações externas – realizadas com esse intuito. Todavia, há que se considerar que a escola não é um dado pronto, finito ou de fácil manuseio, modificação. A escola possui uma estrutura orgânica e, como toda estrutura orgânica, está sujeita a influências e intervenções oriundas de fatores internos e externos. Não se pode pressioná-la a atingir metas sem considerar todas essas indagações. Como nos apontam Sousa e Lopes,

Os resultados que assumem as avaliações, seja para gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer dos seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levam à exclusão. Neste momento,

acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54).

Retomando a ótica das avaliações, os dados da tabela 2, nos trazem informações sobre os níveis de conhecimento dos alunos, permitindo uma leitura micro e macro do sistema educacional, visto que, trazem dados (do ano de 2015) da rede estadual, da região metropolitana, da Diretoria de Ensino – Norte 1 e das escolas estaduais da região de Taipas, entre elas, a escola Humberto e a escola Jacob – além de outras duas escolas localizadas à uma distância inferior a 1 km das unidades objetos deste estudo, selecionadas apenas para contemplação e breve comparação.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos alunos em níveis de proficiência							
Matemática – SARESP 2015							
Instância Nível	Rede Estadual	R.M.S.P.³⁵	D.E.³⁶	H.S.M.³⁷	J.S.Z.³⁸	Escola A	Escola B
Abaixo do básico	44,4%	50,6%	57,6%	60,3%	61,6%	60,7%	56,6%
Básico	49,7%	45,4%	39,7%	36,8%	37,1%	37,1%	42,9%
Adequado	5,6%	3,8%	2,7%	2,9%	2,1%	2,1%	0,5%
Avançado	0,3%	0,2%	0%	0%	0%	0%	0%
Língua Portuguesa – SARESP 2015							
Instância Nível	Rede Estadual	R.M.S.P.	D.E.	H.S.M.	J.S.Z.	Escola A	Escola B
Abaixo do básico	34,4%	38,5%	42,8%	40,3%	55,4%	37,3%	38,6%
Básico	38,0%	37,1%	36,4%	41,0%	29,7%	44,0%	41,8%
Adequado	27,0%	23,9%	20,5%	17,6%	14,9%	18,7%	19,6%
Avançado	0,5%	0,4%	0,2%	1,1%	0%	0%	0%

No campo da Matemática demonstra-se claramente que as escolas da região de Taipas possuem índices quase uniformes em seus resultados, com variações pouco expressivas entre as escolas da vizinhança. A porcentagem de alunos que se encontram abaixo do nível básico, ou seja, que possuem um rendimento insatisfatório, gira em torno de 60%, resultado que supera os números da rede estadual, com média de 44,4%, apresentando uma oscilação que pode atingir até

³⁵ Região Metropolitana de São Paulo

³⁶ Diretoria de Ensino – Norte 1

³⁷ Humberto de Souza Mello (escola)

³⁸ Jacob Salvador Zveibil (escola)

17,2% de diferença. Em se tratando de números totais, seria possível afirmar que na região de Taipas há praticamente 1/4 de alunos a mais no nível abaixo do básico do que há na média estadual, uma representação expressiva sob a ótica da quantidade de alunos que esses índices representam. Além disso, nos demais níveis como o básico e o adequado – que são considerados satisfatórios – a inferioridade dos resultados das escolas da região de Taipas – quando comparadas aos resultados da rede – permanecem com uma oscilação expressiva, sendo que, entre o nível avançado, a região sequer pontua.

Já em Língua Portuguesa, as diferenças diminuem em alguns níveis, mas as escolas da região de Taipas já não se caracterizam mais com dados tão similares como na análise da matemática. A escola Jacob se destaca na tabela, inclusive, por ser a única da região de Taipas que possui a maioria dos seus alunos com desempenho abaixo do básico. Assim como, a escola Humberto se destaca por ser a única da região que tem entre seus alunos, alguns estudantes com domínio avançado, número esse que representa, inclusive, mais que o dobro da média da rede estadual – ainda que para nós, defensores da educação, isso seja inadequado e, sem dúvida, insuficiente.

Obviamente há diversos fatores que podem justificar essa oscilação entre os índices apresentados e, nesse momento, não é esse o foco central dos nossos anseios. Contudo, a partir dessas informações, podemos observar um leve equilíbrio de realidades com olhar direcionado para uma análise mais regional, local. No que compete às questões de distanciamento e aproximação, quanto mais se focalizam as regiões ou áreas analisadas, mais seus dados se expandem ou se retraem de forma conjunta. Em outras palavras, considerando os índices de matemática, por exemplo, quanto mais se expande a área, numa visão macro do sistema – partindo da unidade escolar → diretoria de ensino → região metropolitana → rede estadual – mais as unidades locais se distanciavam do levantamento geral (rede estadual). Por outro lado, quanto mais se aproximam as realidades, numa visão micro, focal (regional), mais os números (das unidades escolares) também se equiparam, sem oscilações tão díspares quanto quando relacionadas ao nível geral. O mesmo se aplica aos dados de proficiência em Língua Portuguesa, quanto mais se expande a área, mais os números se distanciam dos resultados locais. Vale atentar-se ao cenário que se faz presente nessas observações que nos retratam que “escolas inseridas em comunidade com alto índice de vulnerabilidade social alcançam

resultados menores daqueles que estão em comunidade com menor índice de vulnerabilidade”, segundo as palavras de GIRELLI (2010, p.84). Para o autor, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) age com ineficiência no que tange a melhoria dos resultados, principalmente quando se trata de questões curriculares e seus desdobramentos entre educandos e educadores. Deve-se lembrar que

A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. [...] Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos (VEIGA 2014, p. 32).

Nesse breve apontamento, destaca-se e reforça-se mais uma vez o quão importante é observar a escola considerando todos os seus influenciadores, o meio ao qual ela está inserida, ou seja, a sua vivência, sua realidade. Tal visão nos permite observar que os números não tratam apenas de dificuldades, mas também de diferentes experiências, não só em termos individuais – considerando apenas a unidade escolar – mas também regionais, sociais, culturais, ou seja, as suas experiências, seus contextos e realidades.

Sendo assim, vale a reflexão sobre a importância em se caracterizar, planejar, pensar e vivenciar uma escola envolta às suas realidades e aos seus contextos – universos locais e singulares. Não há como se pensar em “igualdades no sistema” se as diferenças forem completamente ignoradas e subtraídas do debate. “Não podemos considerar satisfatório um método de educação se este não puder ser universal” (RUSSELL, 2014, p.15). Além disso, não se pode pensar a escola apenas como um espaço para promoção de homogeneidades, muito menos fazer uso dela para tornar esse ato uma prática, um hábito. Como se educar fosse um processo de normatização do saber que se pauta apenas no olhar “natural” de quem acredita ter o poder de nomear e classificar o conhecimento alheio, mesmo quando tão distante de si. Como observa Bauman,

“Normalidade” é um nome ideologicamente forjado para designar a maioria. Que mais significa ser “normal” além de pertencer à maioria estatística? E que mais significa ‘anormalidade’ senão pertencer a uma minoria estatística? Falo das maiorias e minorias porque a ideia de normalidade presume que algumas unidades de um agregado não se ajustam à “norma” (BAUMAN, 2013, p. 70).

As palavras de Bauman servem para nos lembrar exatamente do que representa estar ou não estar dentro do grupo dominante, dentro daquilo que se espera, a maioria estatística. Se por um lado o “normal” estatístico das escolas aqui investigadas é não apresentar as habilidades básicas de forma satisfatória, por outro lado, reforça-se o conceito do que deveria ser visto como normal, uma exigência padronizada pelo sistema do qual fazem parte.

Tabela 3 – Distribuição percentual dos alunos em níveis de proficiência (evoluções)							
Língua Portuguesa – SARESP							
Escola	HUMBERTO				JACOB		
Nível							
	2013	2014	2015		2013	2014	2015
Abaixo do básico	45,7%	41,5%	40,3%		55,9%	44,5%	55,4%
Básico	35,0%	38,9%	41,0%		31,9%	37,4%	29,7%
Adequado	18,8%	18,6%	17,6%		12,2%	18,1%	14,9%
Avançado	0,4%	1,0%	1,1%		0%	0%	0%
Matemática – SARESP							
Escola	HUMBERTO				JACOB		
Nível							
	2013	2014	2015		2013	2014	2015
Abaixo do básico	64,5%	61,4%	60,3%		73,5%	65,0%	61,6%
Básico	33,3%	36,9%	36,8%		25,6%	35,0%	37,4%
Adequado	1,7%	1,6%	2,9%		0,8%	0%	1,0%
Avançado	0,4%	0%	0%		0%	0%	0%

Já numa esfera de comparação mais aproximativa – ainda mais em se tratando da análise de duas escolas vizinhas, com perfis e clientela parecidos, inseridas e envolvidas por um mesmo contexto urbano e sociocultural – fica mais fácil, ou mais evidente talvez, a possibilidade em se pensar e se observar as pequenas variações que ocorreram durante esse breve período.

Segundo os dados da tabela 3, por exemplo, notam-se os contínuos progressos da escola Humberto (ainda que singelos), num compilado de resultados que analisam tanto a área de Português, quanto a área de Matemática. Já no caso da escola Jacob, as evoluções em Português acontecem, mas não de forma constante – há um hiato em 2014 – e, mesmo em evolução os resultados ainda se distanciam um pouco da escola Humberto. Por outro lado, na Matemática, a escola

Jacob apresenta resultados positivos e com evoluções expressivas, de forma que se aproxima mais de um resultado similar ao da escola vizinha nessa área do saber.

Em seus estudos, Maldonado (2008) nos traz questionamentos a partir do que ela considera como uma prática indevida sobre o uso dos resultados de provas como o SARESP, que deveriam servir para detectar defasagens e garantir a fomentação de propostas de intervenção, mas, pontualmente, servem apenas para dados somatórios e classificativos das escolas. A autora nos diz que

O aspecto classificatório fica evidente quando se analisam a forma como as informações coletadas nas avaliações são tratadas e os encaminhamentos propostos após seu estudo. Os resultados das provas, que deveriam ser a chave para direcionar o processo ensino-aprendizagem da leitura, com atividades de reforço visando superar os problemas constatados com relação ao educando que foi *efetivamente avaliado*³⁹, não são utilizados com esse intento (MALDONADO, 2008, pp. 137-138).

Do ponto de vista do desempenho em avaliações externas e classificatórias, como o SARESP, a escola Humberto realmente apresenta dados estatísticos um pouco mais satisfatórios diante da metodologia utilizada por esse formato de avaliação e aferimento. Todavia, vale ressaltar novamente que esses índices não podem ser caracterizados como o único instrumento para aferir uma informação como essa e dar-lhe qualquer cunho de total veracidade. Endosso as palavras de Maldonado (2010) que tanto critica essa forma de utilização dos resultados, para objetivos não outros que classificações e estabelecimento de rankings de “produção/evolução”.

Há de se pensar, sobretudo, na forma em que as relações da escola são construídas, como ela se comunica, se a prática democrática se faz presente e se de fato há uma valorização das autonomias educacionais. Compreender o seu contexto e realidade para aí então adquirir a aptidão mínima necessária para começar a avaliar potencialidades e necessidades da instituição.

Não se pode e não se deve considerar uma escola apenas como uma referência estatística positiva ou negativa para um levantamento específico, considera-la assim é desrespeitá-la. Mais do que resultados de uma avaliação, devemos nos preocupar com os anseios e com as necessidades dessa instituição, sua luta e seus esforços diários. Como observa Da Poian, vivemos uma

³⁹ Grifos da autora

sociedade em que o indivíduo e sua autonomia valem mais do que a comunidade que o abriga [...]. Na falta de identificações, tentam arrumar uma identidade que lhes permita viver os instantes [...], pois o mundo de hoje exige volatilidade, mudanças, trocas, descartabilidade (DA POIAN, 2001, p.12).

A era da velocidade e dos imediatismos busca por resultados rápidos, sem se preocupar com os empecilhos existentes nos processos. Pensando nisso, Bauman, em suas reflexões, ressalta as dificuldades e as complexidades estabelecidas e geradas pelas padronizações na educação, ainda mais no que tange a formação do indivíduo especificamente, de forma a respeitar suas particularidades. Não se pode ignorar o fato de que é preciso compreender os signos imersos na comunicação educacional. Contextualizá-los. Dar significado às mensagens transmitidas. Significação aos saberes.

Mais uma vez citando Eriksen: “Em vez de organizar o conhecimento segundo linhas ordenadas, a sociedade da informação oferece cascatas de signos descontextualizados, conectados entre si de forma mais ou menos aleatória”. Dito de outra maneira: quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior, torna-se progressivamente mais difícil criar narrativas, ordem ou sequências de desenvolvimento (BAUMAN, 2013, p. 35).

Claro que a avaliação faz parte das razões e práticas humanas. Constantemente julgamos e classificamos as coisas entre positivas e negativas. Como diria Vianna “ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem [...] o homem observa; o homem julga, isto é, avalia” (VIANNA, 1995, p. 7). Não é intenção propor aqui, em momento algum, uma demonização do processo de avaliação, tampouco que ele seja posto em descrédito ou combatido. Só que mais uma vez se ressalta a importância de compreensão de um Projeto Educacional como um todo. Rahal (2010) também nos faz ressalvas sobre o uso da avaliação como forma de competição e premiação, e reforça a importância de avaliações como o SARESP serem utilizadas para a criação de políticas que promovam a melhoria da qualidade de ensino, o que, no momento, essa avaliação de raízes meritocráticas, não é capaz de prover.

Identificada como política reducionista e perversa na medida em que seleciona, classifica, premia e pune aqueles que a duras penas conquistaram o direito de frequentar uma escola em busca de um ensino de qualidade, torna necessário repensar um novo jeito de tratar a qualidade do ensino de sorte que contribua para uma escola melhor para todos (RAHAL, 2010, p. 106).

Como se sabe, a educação ofertada com as características de um treinamento, hoje é vista de forma antagônica à antiga promessa de ascensão social que ela antes oferecia. Já não se pode pensar numa prática educacional voltada apenas para atingir as metas impostas por avaliações (externas) que, nem sempre, se adequam ao perfil do educando ou, principalmente, à sua realidade, ao seu universo, às suas práticas. Como diria Russell,

na educação moderna há uma outra tendência que está relacionada à democracia, mas que talvez esteja mais sujeita à discussão: refiro-me à tendência de tornar a educação útil, e não apenas ornamental (RUSSELL, 2014, p.16).

Não se pode pensar na educação e na avaliação como uma forma de agradar governos. Até porque quando se fala em educação na esfera política, sabemos que os políticos estão mais concentrados em atividades de manutenção de seus privilégios e pouco se preocupam com as relações interpessoais e os processos de formação dos indivíduos. Diante dessa ótica de manutenção do poder, Russell nos diz que

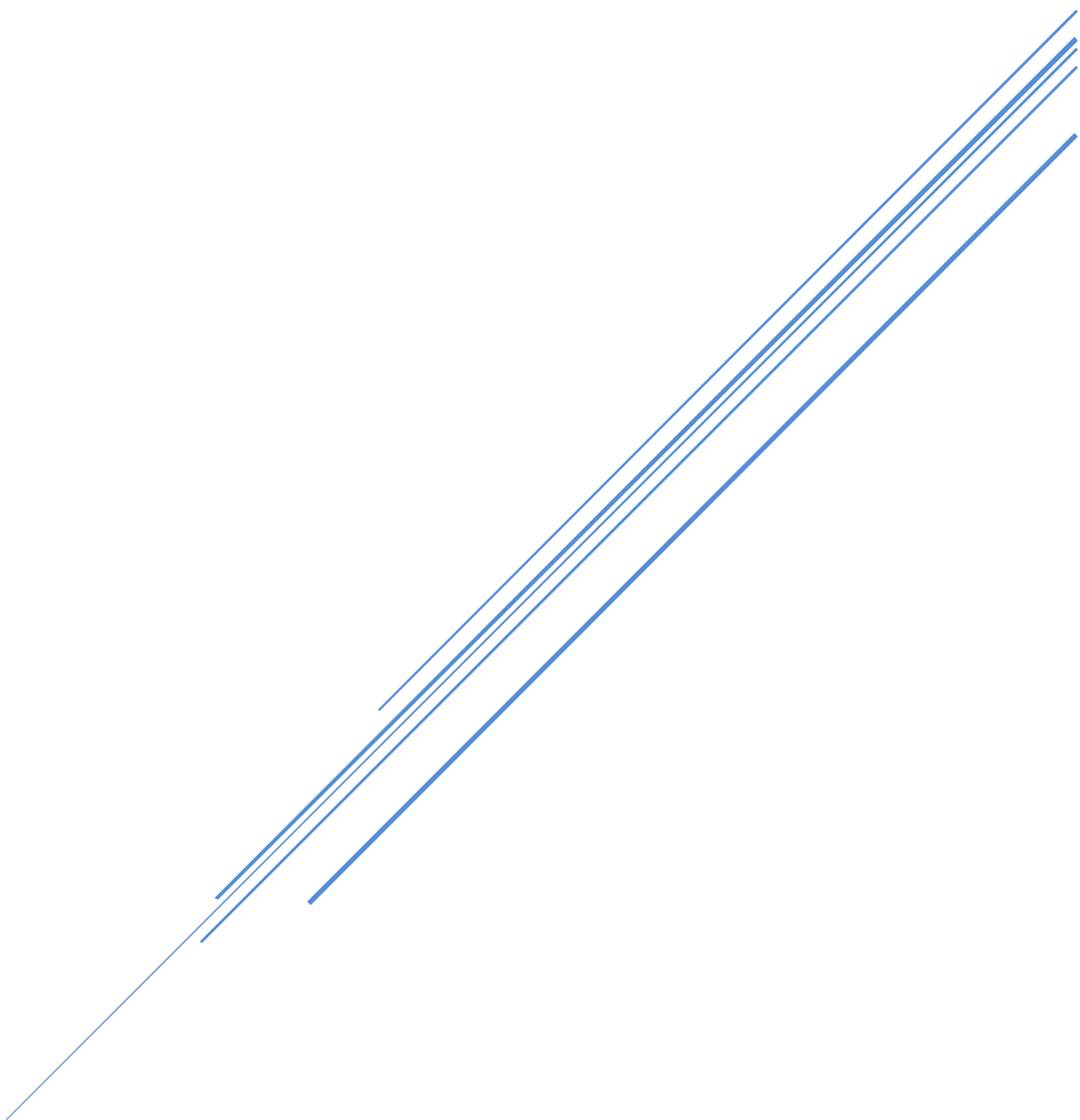
Os detentores do poder querem esconder de seus escravos a verdade, para que estes se confundam quanto a seus próprios interesses; isso é até inteligível. Bem menos inteligível é que as democracias façam, voluntariamente, leis para prevenir que elas próprias conheçam a verdade (RUSSELL, 2014, p. 237).

Em consonância com as questões sociais, Bauman nos explica que

Em nossas sociedades com economias supostamente qualificadas pelo conhecimento e orientadas pela informação, com o sucesso econômico orientado pela educação, o conhecimento parece ter deixado de garantir o sucesso, e a educação já não provê esse conhecimento. Está começando a evaporar a visão de uma mobilidade social ascendente orientada pela educação, neutralizando as toxinas da desigualdade e tornando-as suportáveis e inofensivas; e, simultaneamente, o que é ainda desastroso, rarefaz-se a visão de educação como algo capaz de manter em operação a mobilidade social ascendente. Sua dissipação significa um problema para a educação tal como a conhecemos. Mas também significa um problema para a desculpa favorita e comumente usada em nossa sociedade no esforço de justificar suas injustiças (BAUMAN, 2013, p. 67).

A educação, posta como tal, ganha ares de mercadoria e soa como um ambiente instrumentalizado e preparado apenas para desenvolver mão de obra que sirva aos interesses de uma massa dominante. Quando observada apenas segundo os interesses de quem detém o poder, a educação deixa de ser democrática e perde o seu real sentido, pois tolhe do educando a busca pelo saber com base em seus

anseios e interesses, tira-lhe a autonomia e constrói um sistema criado para atender os desejos e anseios de outrem – a quem futuramente possa vir a explorar esse o resultado dessa produção.



Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os levantamentos e apontamentos feitos, podemos concluir que escola e governo não dialogam sobre um mesmo objetivo ou, em muitos casos, caminham em estradas paralelas. As escolas investigadas buscam, a todo instante, atender também as demandas do sistema educacional, mas, sobretudo, priorizam as necessidades e anseios dos próprios educandos – focam em suas realidades locais planejando maneiras de promover um desenvolvimento pleno. Para que possamos entender como se dá esse desencontro, Gadotti (1993) nos traz considerações que nos ajudam a refletir sobre a existência dos sistemas educacionais e suas intencionalidades, buscando produzir a unidade de sentidos por meio da diversidade de práticas

Isso significa que os elementos constitutivos do sistema não perdem a sua especificidade, sua individualidade. Eles apenas se integram num conjunto, numa relação de partes e todo. Embora não percam a sua individualidade, as partes de um sistema acabam assumindo novos significados em razão de seu lugar no conjunto. Por outro lado, o conjunto (o sistema) não é apenas a soma de suas partes. O todo e as partes de um sistema interagem de tal forma que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e conhecer o todo sem conhecer as partes (GADOTTI, 1993, p. 73).

Sendo assim, há que se pensar numa troca de influências e relações continuas entre as unidades de ensino e o sistema do qual fazem parte. Diante do que foi visto, notamos uma crise oriunda do sistema para as duas unidades. Uma escola que está focada em metas e busca corresponder a todas às exigências hierárquicas que lhe são postas, ficando seus objetivos, seus projetos e suas atividades nesse tipo de ação – como é o caso da escola Humberto. E uma escola que não atende esses requisitos e continuará sem conseguir atendê-los, pois possui um projeto e um posicionamento que se diferencia das propostas (leia-se: cobranças) do plano governamental. A crise aqui sucumbida é a de uma escola tida como de “melhor qualidade” por manter seu foco no cumprimento de metas, ainda que isso signifique sacrificar, muitas vezes, seus reais anseios; e uma escola não tão bem posicionada e não tão bem avaliada pela comunidade, por priorizar outras necessidades e ações que não necessariamente correspondem aos interesses e aos aferimentos governamentais. Mediante essas conclusões, observamos que a escola se propõe e se esforça para atender a demanda do educar, enquanto é

pressionada pelo governo e por metodologias classificatórias e hierarquizadas por meio de provas, currículos engessados e metas estatísticas, a escolarizar. Como nos elucida Bordignon,

A prática de definição das políticas públicas no Brasil, que se traduzem no planejamento e na gestão governamental, tem sido normativo-descritiva. Ou seja: o governo procura determinar a realidade futura, o vir-a-ser desejável, na ótica de quem detém o poder. Isso significa que o planejamento procura prescrever, receitar o que o povo deve querer, determinar a realidade futura, o dever-ser [...]. As escolas são situadas como mero apêndice dessas estruturas (BORDIGNON, 1993, p. 145).

Toda escola é constituída e movida por um ideal, sendo assim, possui um projeto, é baseada no projeto do que ela deseja ser, do que ela se propõe a fazer, o que tem a oferecer aos seus educandos, à sua comunidade e a sociedade de forma geral. Esse projeto é vivido a cada instante e em todos os cantos de cada instituição de ensino. Além disso, a escola também é o local onde se concretizam os objetivos máximos do sistema educacional. “Educação é um ato revolucionário” e educar-se é querer e acreditar ser possível projetar “um outro mundo”, assim como Freire nos elucidou em seus diversos estudos. E mediante esse viés que emerge o Projeto Político-Pedagógico, como resultado de uma batalha em prol da melhoria do ensino, uma conquista dos defensores da educação, um novo mecanismo para auxiliar na melhoria da qualidade de ensino. Ele existe e continuará existindo, ainda que muitos possam vir a tratá-lo apenas como um ensaio burocrático para atender exigências do sistema. O PPP representa muito mais do que um calhamaço de folhas, encadernadas e engavetadas. Permanece vivo e pungente.

A construção de uma educação de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social [...] de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, que repercutem e também se fazem presente nas instituições educativas; devem, assim, ser considerados, problematizados no processo de construção do PPP, PDI e nos currículos (BRASIL, 2008, p. 32).

A escola há muito vem buscando melhorias e meios que lhe permitam oferecer o melhor aos seus educandos, mas constantemente ela apanha, ainda que simbolicamente, e é apontada como causa/consequência de todas as mazelas da educação. Todavia, ao muito que se cobra da escola, não se encontra a mesma proporção em contrapartida. E não me refiro só aos investimentos financeiros, falo do processo de estudo e conhecimento do ambiente escolar, do reconhecimento do mesmo. Como lidar com uma realidade que alguém se recusa a conhecer? É

preciso discutir o educar em todos os seus pontos, com todos os seus atores e em qualquer momento que for possível. E vale entender que essa discussão não é finita, mas contínua, que cada ponto deve ser revisitado sempre que necessário, pois estaremos sempre no meio do projeto, acreditando na utopia de um dia chegar um fim – ainda que sabidamente esse fim não possa existir. A isso não podemos creditar o estigma de “perder tempo”, como Freire enfatiza,

Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em bla-bla-blá, ou em verbalismo, ou em palavriado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis. Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação (FREIRE, 1983, p. 33).

A base central proposta pelo estudo realizado nessa dissertação é uma breve reflexão de que a educação vive hoje uma dicotomia: onde a escola se propõe e se esforça pelo ato de educar (como prática de liberdade), enquanto o sistema mantém seus esforços e pressões na busca pelo alcance de metas e estatísticas “qualitativas” – o famoso “escolarizar” – para atender as demandas de uma massa dominante, movido pelo mercado e trazendo à tona questões como a “mercantilização do ensino”, tornando a educação um mero produto.

O educando é um ser único e, portanto, a escola é reflexo inexorável de um compilado de singularidades. Ainda que muitos sistemas, governos e classes dominantes se esforcem pela homogeneização dos seres, dos pensares, como educadores e defensores da educação, não podemos fazer senão, o que nos foi destinado a fazer: continuar lutando e acreditando num outro mundo possível. Como diria Gadotti, “é preciso matricular seus sonhos [referindo-se aos alunos], sua cultura, seu projeto de vida. Para isso: precisamos de um mundo para o sonho, para a utopia, uma educação para um outro mundo possível” (GADOTTI, 2008, p. 129).

Por fim, vale esclarecer também que não há aqui pretensões em ignorar as necessidades da existência de um sistema, tampouco sua contribuição histórico-social para a manutenção e expansão da cidadania. A escola, apesar de receber destaque nessa pesquisa, não pode ser vista como entidade soberana ao ponto que se acredite não ser necessário a prestação de contas a ninguém. Ao contrário disso, o que este estudo pretende reforçar é a responsabilidade e o respeito por suas práticas, de forma que se possa garantir sua autonomia, ainda que seja necessário, em determinados momentos, corroborar com objetivos estipulados no âmbito de um

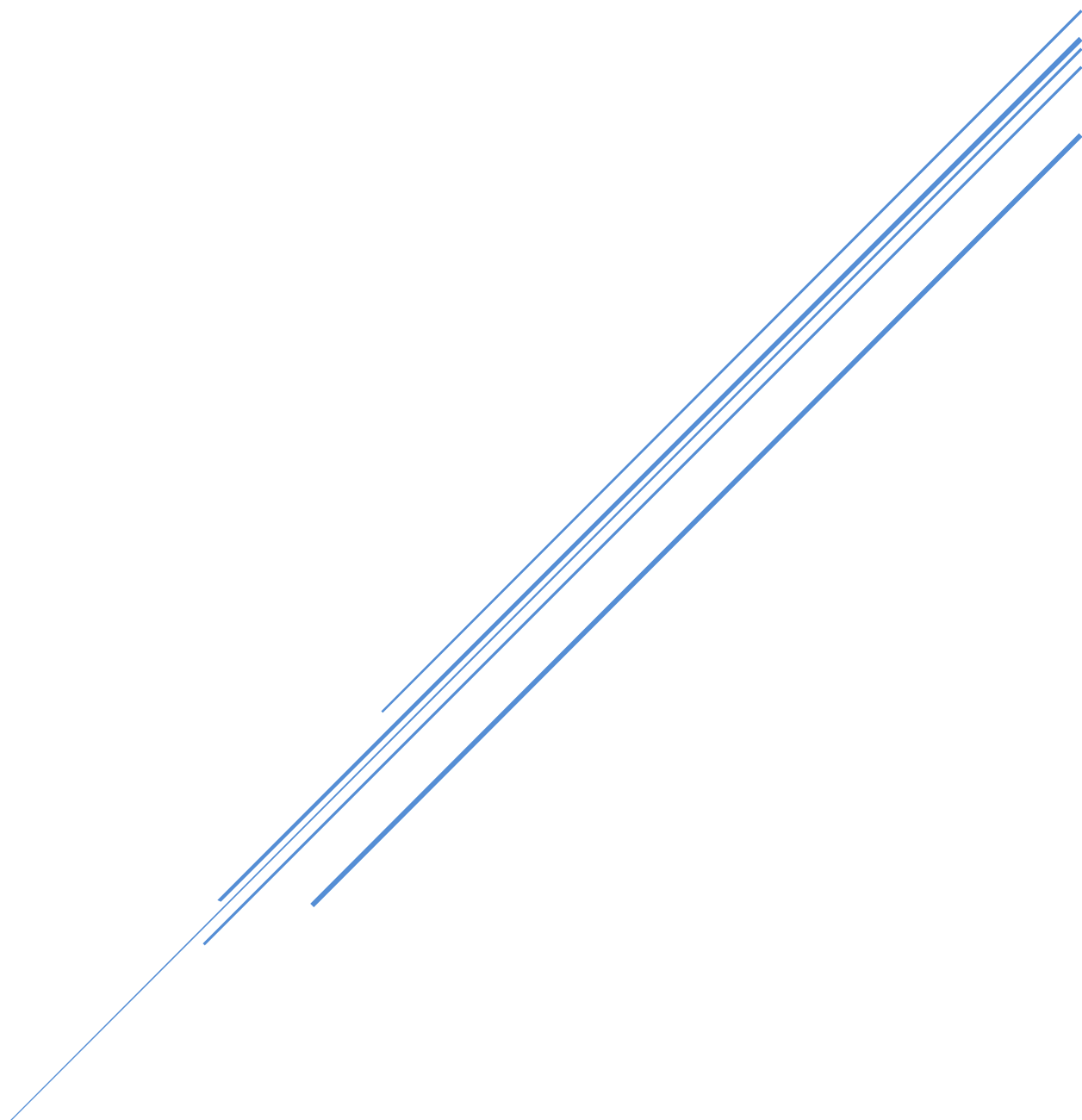
sistema. Temos que nos valer das análises de Guba e Lincoln (1990), que nos trazem uma noção sobre como deve ser feita essa avaliação para que ela se desenvolva de forma construtiva e colaborativa ao esclarecer que

[...] a trajetória histórica dos processos de avaliação, passa de um primeiro estágio, centrado na medida dos fenômenos analisados, para a focalização das formas de atingir resultados, evoluindo para um julgamento das intervenções e, finalmente, tendendo a constituir “um processo de negociação entre os atores envolvidos na intervenção a ser avaliada” (apud RIBEIRO, 2013, p. 94).

Como pesquisador, agradeço a oportunidade de elevar meus conhecimentos sobre a importância do Projeto Político-Pedagógico e sua alma pungente dentro de cada instituição de ensino. Como professor, fico agraciado com as enriquecedoras discussões e visões que me foram oferecidas, tanto pelo contato direto com outros educadores, quanto diante da visão singela e dos anseios dos meus próprios educandos. Como cidadão reforço minha esperança de que surjam ainda mais pessoas inspiradoras – como as tantas brevemente citadas nesse estudo, outras que nem puderam ser contempladas entre essas folhas e tantas mais que auxiliaram e participaram de sua construção – que continuem defendendo a educação, que o mundo entenda que ela é o meio para qualquer mudança, desenvolvimento e evolução. Já dizia Paulo Freire,

a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer (FREIRE, 1983, p. 52).

Espero que esse breve estudo de caso possa contribuir de alguma forma com quem se interessar pelas temáticas abordadas nesta dissertação. E que, os registros aqui expostos, possam ser fomentadores de muitos outros estudos mais.



Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203p.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110p.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 119p.

_____. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 184p.

_____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 131p.

_____; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 263p.

BAPTISTA, Ana Carolina H. Tempo-Memória: breves fundamentos. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; D'AMBROSIO, Ubiratan (Org.). **Tempo-Memória na educação**: reflexões. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 41-58.

BAPTISTA, Ana Maria H. **Tempo-Memória**. São Paulo: Arké, 2007. 126p.

_____. Tempo-Memória: Imagens de Educação. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; D'AMBROSIO, Ubiratan (Org.). **Tempo-Memória na educação**: reflexões. São Paulo: BT Acadêmica, 2015a. p. 59-76.

_____. Tempo-Memória na Educação: por uma arqueologia da subjetividade. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad ROGGERO, Rosemary; MAFRA,

Jason (Org.). **Tempo-Memória: perspectivas em educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015b. p. 35-56.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 127p.

_____. **Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2009. 224p.

BRASIL. MEC. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, DF: Documento Referência, 2008.

CAMPBELL, Selma Inês. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 156p.

CARIA, Alcir de S. **Projeto Político Pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011. 144p.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: importância histórica de uma prática em crise**. 2010. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) USP. São Paulo.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 2003. 174p.

CORTELLA, Mario S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015b. 118p.

_____. **Pensar bem nos faz bem!** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. 142p.

DA POIAN, Carmem (org.). **Formas do vazio – desafios ao sujeito contemporâneo**. Rio de Janeiro: Via Lettera, 2001. 158p.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999. 144p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade – e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150p.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 110p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 65p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a. 143p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. 333p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b. 253p.

_____. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. 121p.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 333p.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2013. 217p.

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIRELLI, H. **Currículo e cultura:** elementos do fracasso escolar. Um estudo com base em provas do SARESP e FUVEST. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida.** São Paulo: Brasiliense, 1982. 204p.

MACHADO, Igor José de R.; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso R.; **Sociologia Hoje.** São Paulo: Ática, 2013. 328p.

MALDONADO, R. G. **SARESP e diversidade textual:** perspectivas na formação do leitor. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, 2008.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola** n. 18. Ijuí: Unijuí, abr./jun. 1990.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220p.

MEKARI, Danilo. **Em números, Mapa da Desigualdade mostra as diferentes cidades que existem em uma só.** Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/31/mapa-da-desigualdade/>>. Acesso em: 02 ago.2016.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. 200p.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo**: Um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. In: **Diálogo educacional**, Curitiba, v.9, n. 27, p. 351-361, mai/ago. 2009.

RAHAL, S. **Políticas Públicas de educação**: o Saresp no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**: A educação a serviço do capitalismo. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ROGGERO, Rosemary; CROCE, Marta Lucia. Notas sobre Política, Políticas Públicas e seu significado para pensar o Tempo-Memória em Educação. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; MAFRA, Jason (Org.). In: **Tempo-Memória**: perspectivas em educação. São Paulo: BT Acadêmica, 2015b. p. 263-280.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995a. 592p.

_____. **Os devaneios do caminhante solitário**. 3 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995b. 135p.

_____. **Émile e Sophie ou Os solitários**. São Paulo: Hedra, 2012. 94p.

RUSSELL, Bertrand. **Sobre a educação**. São Paulo: UNESP, 2014. 269p.

_____. **Retratos de memoria y otros ensayos.** Madrid: Alianza Editorial, 1976. 120p.

SAES, Silvia F. de A. **A linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013. 88p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992. 174p.

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 134p.

SEVERINO, Antônio J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.27, n.107, p.81-90, jun. 1998.

_____. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994. 152p.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24 ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016. 317p.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. In: **Educação: teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p.181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V.V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. In: **Revista Adusp**, São Paulo, n.46, 0. 53-59, jan. 2010.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 95p.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp/Nied, 1999. 156p.

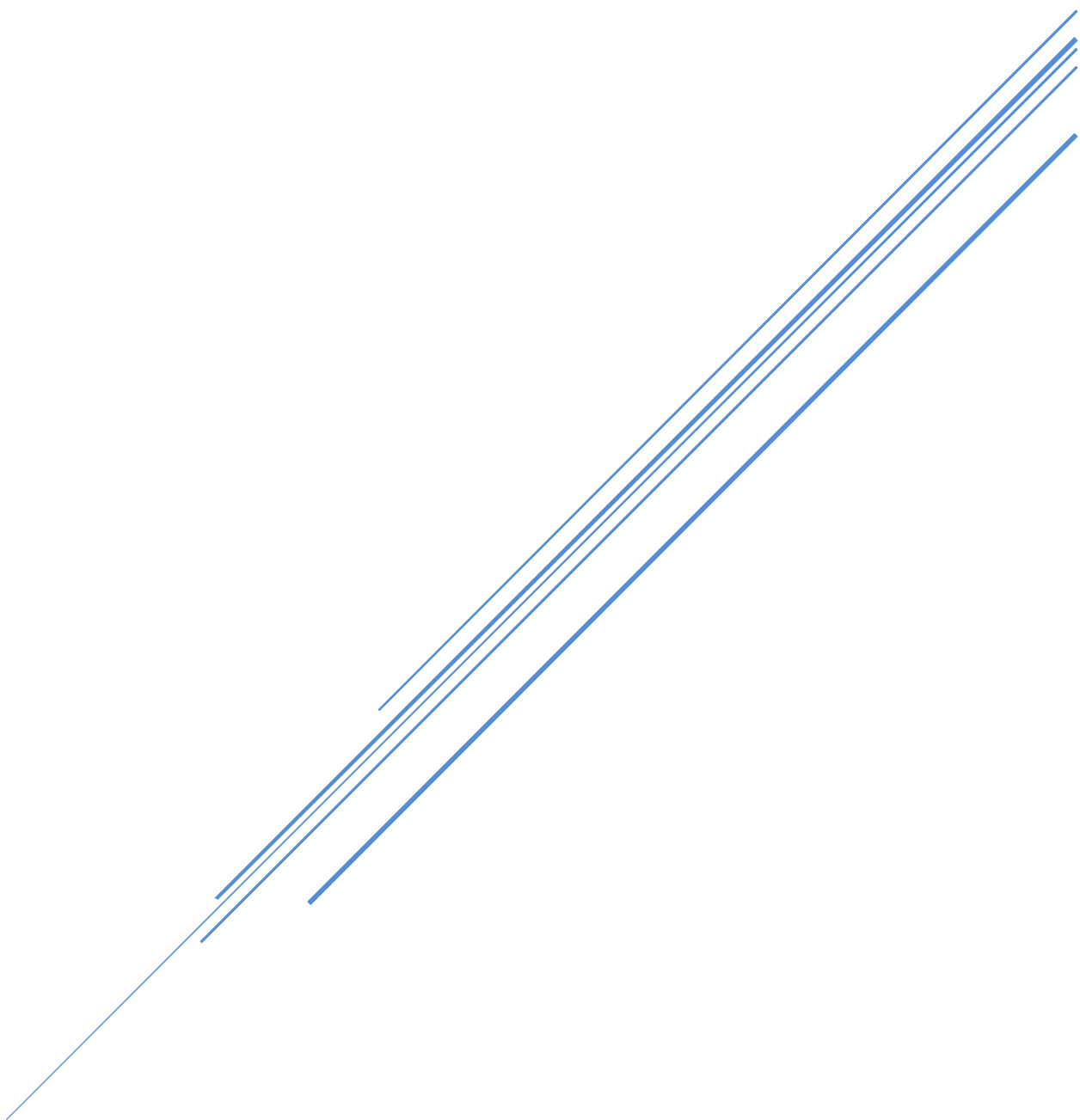
VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, Campinas, 2003.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2014. 192p.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.12, p-2-24, jul./dez. 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194p.



ANEXOS

ANEXOS

Anexo I: Questionário de pesquisa - Professores

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Gostaria de contar com a sua valiosa colaboração respondendo a este questionário, como parte de uma pesquisa sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola. As informações aqui coletadas irão auxiliar na composição do arcabouço teórico de uma dissertação sobre a aplicabilidade e o impacto do PPP no rendimento escolar. Por favor, responda com sinceridade e *não deixe de responder nenhuma questão*. Peço, por gentileza, que assinale as questões que estão mais de acordo com a sua realidade. Vale ressaltar que essas informações não serão divulgadas ou repassadas a qualquer pessoa ou setor desta unidade escolar, servindo apenas para o apontamento quantitativo de dados e, preservando assim, a sua identidade.

Desde já, agradeço sua participação,

Jefferson Serozini
Mestrando em Educação

Identificação

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Qual a disciplina que você leciona?

3. Atual situação:

() Efetivo () OFA [estável] () Contratado

4. Você possui acúmulo de cargos nesta unidade escolar?

() Sim () Não

5. Em quais períodos você leciona?

() Manhã () Tarde () Noite

6. Tempo de docência na rede estadual:

() Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos

() Entre 6 e 10 anos () Mais de 10 anos

7. Tempo de docência nesta unidade escolar:

() Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos

() Entre 6 e 10 anos () Mais de 10 anos

Estrutura Administrativa da Escola

8. A escola possui um Conselho Escolar?

() Sim () Não () Não sei

9. A escola realiza Conselhos de Classe?

() Sim () Não () Às vezes

10. A escola possui Grêmio Estudantil?

() Sim () Não () Não sei

11. Os docentes participam dos órgãos colegiados da escola?

() Sempre () Raramente () Frequentemente () Nunca

() Algumas vezes () Não sei opinar

12. Os docentes participam das tomadas de decisões administrativas e pedagógicas da escola?

() Sempre () Raramente () Frequentemente () Nunca

() Algumas vezes () Não sei opinar

13. Os docentes possuem liberdade para sugerir a aplicação de recursos financeiros na aquisição de novos materiais didáticos?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

14. A direção faz um acompanhamento contínuo das atividades escolares?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

15. A escola apresenta uma gestão democrática que envolve a participação de toda a comunidade escolar?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

Projeto Político-Pedagógico

16. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola?

- ☐ Sim ☐ Não

17. Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?

- ☐ Sim ☐ Não

18. Entre as opções abaixo, quais pessoas você acredita terem participado da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?

- ☐ Alunos
☐ Direção/Coordenação escolar
☐ Docentes
☐ Demais funcionários da escola
☐ Pais e/ou responsáveis pelos alunos
☐ Comunidade externa

19. A comunidade escolar, no geral, tem conhecimento das ações e propostas do Projeto Político-Pedagógico?

- ☐ Sim, todos.
☐ Sim, a maioria.

☐ Boa parte conhece o PPP da escola.

☐ Poucos conhecem o PPP da escola.

☐ Ninguém conhece o PPP da escola.

☐ Não sei opinar.

20. Os docentes contribuem continuamente com sugestões e opiniões para aperfeiçoamento das ações pedagógicas da escola?

☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca

☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

21. A direção cria oportunidades para a troca de ideias e a formulação de ações conjuntas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas?

☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca

☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

22. Os alunos são informados sobre as propostas e ações do Projeto Político-Pedagógico?

☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca

☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

23. A direção da escola tem conseguido efetivar a participação da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico?

☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca

☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

24. A direção da escola tem conseguido efetivar a participação da comunidade na aplicação do Projeto Político-Pedagógico?

☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca

☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

25. Em sua opinião, as ações do Projeto Político-Pedagógico auxiliam e influenciam nos resultados da escola em avaliações externas?

☐ Influencia completamente nos resultados.

☐ Influencia parcialmente nos resultados.

- () Não influencia nos resultados.
- () Não sei opinar.

26. As ações e propostas que norteiam o Projeto Político-Pedagógico estão de acordo com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?

- () Plenamente de acordo
- () Parcialmente de acordo
- () Não estão de acordo
- () Não sei opinar.

27. Por fim, quais as suas considerações sobre a relevância do Projeto Político-Pedagógico dessa escola?

- () Muito importante
- () Importante
- () Pouco Importante
- () Não sei opinar

Comentários: _____

Anexo II: Questionário de pesquisa - Alunos

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Gostaria de contar com a sua valiosa colaboração respondendo a este questionário, como parte de uma pesquisa sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola. As informações aqui coletadas irão auxiliar na composição do arcabouço teórico de uma dissertação sobre a aplicabilidade e o impacto do PPP no rendimento escolar. Por favor, responda com sinceridade e *não deixe de responder nenhuma questão*. Peço, por gentileza, que assinale as questões que estão mais de acordo com a sua realidade. Vale ressaltar que essas informações não serão divulgadas ou repassadas a qualquer pessoa ou setor desta unidade escolar, servindo apenas para o apontamento quantitativo de dados e, preservando assim, a sua identidade.

Desde já, agradeço sua participação,

Jefferson Serozini
Mestrando em Educação

Identificação – Perfil do Aluno

Nome: _____ Série: _____ Turma: _____ Idade: _____ (anos)

1. Em qual período você estuda?

() Manhã () Tarde () Noite

2. Você já foi reprovado?

() Fui reprovado uma vez

() Fui reprovado duas vezes

() Fui reprovado mais de duas vezes

() Nunca fui reprovado

3. Há quantos anos você estuda nesta escola?

- ☐ Menos de 1 ano ☐ Entre 3 e 5 anos
☐ Entre 1 e 2 anos ☐ Mais de 5 anos

4. Você acredita que a educação é o principal caminho para melhorar a sua qualidade de vida e garantir o seu sucesso pessoal e profissional?

- ☐ Sim. Acredito que a educação é o principal caminho para melhorar a minha qualidade de vida e obter sucesso pessoal e profissional.
☐ Acredito parcialmente. Há outras formas de melhorar a qualidade de vida, além da educação.
☐ Não. Acredito que a educação não irá me auxiliar na busca por melhorias na qualidade de vida nem em questões pessoais, nem profissionais

Estrutura Administrativa da Escola

5. Você saberia informar se a sua escola possui um Conselho Escolar?

- ☐ Sim. Possui e alguns alunos participam
☐ Sim, mas não sei quem faz parte
☐ Não possui Conselho Escolar
☐ Não sei informar

6. A sua escola possui um Grêmio Estudantil?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Os alunos participam das tomadas de decisões pedagógicas da escola?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

8. Você saberia informar se a sua escola realiza Conselhos de Classe para discutir o rendimento dos alunos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Os alunos participam dos Conselhos de Classe?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

10. A sua escola cria oportunidades para a troca de ideias e a formulação de ações conjuntas, permitindo que os alunos também participem do desenvolvimento de atividades pedagógicas?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

11. A sua escola oferece aulas, projetos e atividades diferenciadas? (eventos, festas, feiras culturais, atividades esportivas)

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

12. Os professores propõem trabalhos e atividades interdisciplinares? (envolvendo duas ou mais disciplinas)

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

13. A escola faz um acompanhamento contínuo da situação dos alunos no que diz respeito aos resultados bimestrais?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

14. A escola convida os pais a participarem da vida escolar dos estudantes por meio de eventos, reuniões bimestrais ou mesmo convocações quando necessárias?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

Projeto Político-Pedagógico

15. Em sua opinião, a sua escola apresenta um espaço democrático e colaborativo para a construção do aprendizado?

- ☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

16. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola?

- ☐ Sim ☐ Não

17. Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?

☐ Sim ☐ Não

18. Entre as opções abaixo, quais pessoas você acredita que podem ter participado da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?

☐ Alunos ☐ Direção/Coordenação escolar
☐ Docentes ☐ Demais funcionários da escola
☐ Comunidade externa ☐ Pais e/ou responsáveis pelos alunos

19. Os professores ou a direção apresentam e discutem com os alunos as propostas do Projeto Político-Pedagógico da escola?

☐ Sempre ☐ Raramente ☐ Frequentemente ☐ Nunca
☐ Algumas vezes ☐ Não sei opinar

20. Você saberia informar qual o desempenho da sua escola (alunos) em avaliações externas, como o SARESP, por exemplo?

☐ A escola tem um ótimo desempenho
☐ A escola tem um desempenho satisfatório
☐ A escola tem um desempenho regular
☐ A escola tem um desempenho fraco
☐ Desconheço o desempenho da escola

21. Você possui conhecimento sobre o desempenho e os resultados obtidos por outras escolas da sua região?

☐ Sim ☐ Não

22. Entre as escolas estaduais da região, marque as opções em que amigos, vizinhos ou conhecidos estejam estudando:

☐ Ilha da Juventude
☐ General Humberto Souza Mello
☐ Jacob Salvador Zveibil
☐ Brigadeiro Eduardo Gomes
☐ Outras

23. Caso você tenha parentes/familiares que morem com você ou na região e estejam estudando, marque em qual (ou quais) escola (s) eles estão matriculados:

- ☐ Ilha da Juventude
- ☐ General Humberto Souza Mello
- ☐ Jacob Salvador Zveibil
- ☐ Brigadeiro Eduardo Gomes
- ☐ Escolas privadas/particulares
- ☐ Não tenho familiares que estudem nessa região.

24. Por fim, quais as suas considerações sobre a relevância do Projeto Político-Pedagógico dessa escola?

- ☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco Importante
- ☐ Não sei opinar

Comentários: _____

