

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MUDANÇAS E INOVAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DE ESCOLAS ESTADUAIS DE
ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE
SANTA MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sônia Regina Brum Pinheiro

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**MUDANÇAS E INOVAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DE ESCOLAS ESTADUAIS DE
ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE
SANTA MARIA/RS**

Por

Sônia Regina Brum Pinheiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**MUDANÇAS E INOVAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DE ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

elaborada por

Sônia Regina Brum Pinheiro

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Eduardo A. Terrazzan - Orientador, Prof. Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Terezinha Azeredo Rios, Profa. Dra. – PUC/SP

Sueli Menezes Pereira, Profa. Dra. – UFSM

Santa Maria, 26 de setembro de 2007.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que me ajudaram direta e indiretamente em mais esta empreitada, porém, em especial, gostaria de agradecer:

A **Deus**, pela força que me deu para que eu não desistisse no meio do caminho.

Ao **meu pai** e à **minha mãe** que me legaram os alicerces sobre os quais construí minha vida.

Ao **Professor Dr. Eduardo A. Terrazzan**, pela sua orientação e, principalmente, pelo exemplo de inteligência, sabedoria e cultura que me fez ter vontade e garra de aprender cada vez mais.

Ao **Edison**, pelo carinho e paciência e, sobretudo, pelo companheirismo.

Ao **Levi**, neto-criança, e à **Raquel** e **Mabel**, filhas-jovens, pela alegria que me contagiam e por me lembrarem que, para construir o futuro, nada melhor do que caminhar de volta até a infância e a juventude.

À **Profa. Dra. Ane Carine Meurer**, pelo incentivo à realização deste curso e pelo apoio recebido.

Às colegas do PPGE: **Liane Kist** e **Sônia Weber**, que dividiram comigo a sustentação desta jornada. Às colegas – **Thaís** e **Leila Cristiane** – que iniciaram o curso antes de mim, mas que muito contribuíram com o meu trabalho através dos estudos que juntas fizemos. Aos colegas que se juntaram nesta jornada – **Paulo Rodrigues, Sandra Agostini e Fabiana Fernandes**. À **Edna** e à **Paula**, pelas dicas de informática.

À **Profa. Ms. Daiana Braga Pereira**, pelas contribuições recebidas na elaboração deste trabalho.

À **UFSM** e ao **PPGE**, pela oportunidade de ter feito um curso de pós-graduação.

À **Coordenadora Pedagógica** e aos **Professores** da **Escola 17** que prontamente concederam as entrevistas.

O exercício do bom senso,
com o qual só temos o que ganhar,
se faz no “corpo” da curiosidade.

Neste sentido,
quanto mais pomos em prática de forma metódica
a nossa capacidade de indagar,
de comparar,
de duvidar,
de aferir,
tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar
e mais crítico
se pode fazer o nosso bom senso
(Paulo Freire).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MUDANÇAS E INOVAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

Autora: Sônia Regina Brum Pinheiro
Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Santa Maria, 26 de setembro de 2007.

Este trabalho teve por objetivo caracterizar as mudanças na organização curricular das Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEEM) do município de Santa Maria/RS, levadas a efeito em decorrência do atendimento à atual legislação educacional, identificando as características das organizações curriculares que estão associadas a mudanças inovadoras no cotidiano escolar a partir do que está expresso nos projetos político-pedagógicos (PPP), de falas das Coordenadoras da 8ª. CRE (gestões 1999-2002 e 2003-2006) e de professores. As propostas de mudanças na organização escolar foram construídas nas escolas da Rede Estadual de Ensino (REE) do município de Santa Maria/RS a partir do ano de 2001, visando a atender ao que preconiza a LDB 9394/96. Tendo em vista que essa Lei propõe mudanças inovadoras na organização das EEEM, principalmente, quanto ao currículo, apresentamos uma breve reflexão sobre as concepções de: mudança, inovação e reforma; cultura escolar como possibilidade de compreender a organização da escola; PPP como instrumento para a democratização dessa organização, currículo e interdisciplinaridade como forma de organização curricular. Para a realização deste estudo, retomamos estudos realizados pela equipe do Projeto de Pesquisa COTESC (Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando Formação Inicial e Formação Continuada de Professores) sobre o processo de construção dos PPP de dezoito (18) EEEM do município de Santa Maria/RS. Na continuidade ao que já vinha sendo pesquisado por essa equipe, buscamos compreender o processo de implementação e de reconstrução dos PPP dessas escolas, entrevistando a gestão da 8ª. CRE (2003-2006). Na fala dos entrevistados, fica claro que as propostas pedagógicas das escolas, praticamente, não sofreram alterações. Optamos, então, por analisar seis (6) dos dezoito (18) PPP cujos itens estruturais caracterizam uma construção mais pautada num planejamento participativo e, principalmente, porque são os que mais sinalizam mudanças na organização escolar em relação ao currículo, identificando, através de roteiro para análise documental, aspectos inovadores nessa organização. No entanto, aprofundamos estudos da proposta pedagógica da Escola 17 para compreender o processo de implementação dessas mudanças no cotidiano escolar por apresentar uma proposta mais ousada em relação às outras cinco (5). Obtivemos as informações para esses estudos através de entrevistas estruturadas. As informações obtidas a partir da análise textual dos documentos escolares e das entrevistas permitem-nos considerar que as mudanças expressas nos PPP de seis (6) EEEM caracterizam-se como inovadoras quanto à proposta de interdisciplinaridade como forma de organizarem seus currículos, porém, trata-se de uma inovação “externamente induzida” pelo que preconiza a LDB/96. A Escola 17, embora, também, tenha construído sua proposta pedagógica por força dessa Lei, demonstra, na operacionalização das mudanças propostas, uma inovação “internamente gerada” que é percebida pelas ações de seus sujeitos quando buscam soluções para os problemas enfrentados diante de necessidades que surgem, redefinindo caminhos e estruturas que garantam êxito nessa implementação. (Re)construir e implementar uma proposta pedagógica oportuniza aos profissionais de educação repensarem suas práticas não só quanto à organização curricular, mas da escola como um todo.

Palavras-chave: Mudanças. Inovação. Organização. Projeto Político-Pedagógico. Currículo.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MUDANÇAS E INOVAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS (CHANGES AND INNOVATIONS IN THE STATE HIGH SCHOOLS IN THE SANTA MARIA MUNICIPALITY)

Author: Sônia Regina Brum Pinheiro
Adviser: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Santa Maria, 26 de setembro de 2007.

The present paper had as its objective to characterize the State High Schools (Escolas Estaduais de Ensino Médio - EEEM) of the Santa Maria – RS municipality curricular organizational changes, taken into effect throughout the attendance of the current educational legislation, identifying the characteristics of the curricular organizations which are associated innovative changes in the school daily routine from what is expressed in the political-pedagogical projects (PPP), of speeches of the coordinators from the 8th CRE – Education Regional Coordination - (1999-2002 and 2003-2006 management) and the teachers. The changing proposals in the school structure were built in the State Schools Bureau (Rede Estadual de Ensino – REE) of the Santa Maria – RS municipality from the year 2001, aiming at reaching what is advised the LBD 9394/96. Keeping in mind that this Law proposes innovative changes in the EEEM organizations, especially, regarding the curriculum, we present a brief reflection about the conceptions of: Change, innovation and reform; school culture as a possibility to understand the school organization; PPP as an instrument for this organization democratization, curriculum and the interdisciplinary as a way of curriculum organization. For the accomplishment of this study, we retook studies that were carried out by the COTESC (School Tutoring Conditioning in the Supervised Curriculum Stage: articulating Initial Formation and Continued Formation of the teachers) Research Project staff about the PPP construction process of eighteen (18) EEEM in the Santa Maria – RS municipality. In the continuation of what had already been researched by this staff, we aimed at understanding the implementing process and the PPP rebuilding of these schools, interviewing the 8th CRE management (2003-2006). In the response of the interviewees, it was clear that the schools pedagogical proposals, practically, did not suffer any alteration. We opted, then, for analyzing six (6) of the eighteen (18) PPP whose structural items characterized a more moderate in the participative planning and, especially, because they are the ones which sign for more school organization changes as regards the curriculum, identifying, through document analysis plan, this organization innovative aspects. However, we deepened the school 17 pedagogical proposal studies to understand the implementation process of this school daily routine change for it presents a more daring proposal concerning the other five (5). We obtained the data for these studies through structured interviews. The obtained data through the school textual documents and the interviews allow us to consider that the expressed changes in the PPP of the six (6) EEEM are characterized as innovative faced with the interdisciplinary proposal as a way to organize their curricula, however, it is an “externally induced” innovation for what is advised by the LBD/96. School 17, although, it had also constructed its pedagogical proposal by this Law, shows in the proposed changes operation, an “internally generated” innovation which is noticed by its subjects actions when they search for solutions for the faced problems in the necessities that appear, redefining ways and structures which guarantee success in this implementation. (Re)building and implementing a pedagogical proposal makes possible to the education professionals to rethink their practices not only towards the curriculum organization but also the school as a whole.

Key Words: Changes – Innovation – Organization – Political-Pedagogical Process – Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Instrumentos utilizados nos espaços educacionais	66
Quadro 02 –	Informações obtidas através dos instrumentos utilizados	67
Quadro 03 –	Relação de questões, fontes/instrumentos de pesquisa e informações coletadas	69
Quadro 04 –	Escolas que apresentam aspectos inovadores na proposta de organização curricular	88
Quadro 05 –	Paralelo entre pressupostos sobre mudança e inovação	108

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEB –	Câmara de Educação Básica
CEED –	Conselho Estadual de Educação e Desporto
CNE –	Conselho Nacional de Educação
COTESC –	Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando Formação Inicial e Formação Continuada de Professores
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
EEB –	Escola de Educação Básica
EEEM –	Escolas Estaduais de Ensino Médio
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EF –	Ensino Fundamental
EM –	Ensino Médio
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC –	Ministério da Educação
PAE –	Projetos de Ação Educativa
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIES –	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
RE –	Regimento Escolar
REE –	Rede Estadual de Ensino
RS –	Rio Grande do Sul
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE –	Secretaria de Educação
SM –	Santa Maria
UFSM –	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Quadros de tabulação das informações contidas nos documentos escolares	121
APÊNDICE 2 - Roteiros utilizados nas entrevistas realizadas com coordenadora da 8ª CRE, coordenação pedagógica e professores da escola 17	137
APÊNDICE 3 - Quadro de tabulação das informações contidas nas entrevistas	143

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
LISTA DE APÊNDICES	x
APRESENTAÇÃO	1
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	5
CAPÍTULO I: MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	10
1. Mudança, Inovação e Reforma: uma breve caracterização	11
1.1. Algumas mudanças na atual legislação educacional	17
2. O estudo da cultura escolar como possibilidade de compreender a organização da escola	20
2.1. Cultura escolar	21
3. O projeto político-pedagógico como instrumento para a democratização da organização escolar	24
3.1. Noção de projeto	25
3.2. O reflexo de uma prática social de projeto na organização escolar: o projeto político-pedagógico	26
3.3. O Projeto Político-Pedagógico: o olhar pedagógico	28
3.3.1. Considerações preliminares ao processo de construção do PPP	29
3.3.2. PPP: processo de construção	31
3.3.3. PPP: processo de implementação	39
4. O currículo e suas implicações na organização escolar	42
4.1. Currículo interdisciplinar.....	48

4.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sugestão de organização curricular	54
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
1. Objetivo, problema e questões de pesquisa	60
2. Caracterização da Pesquisa	62
2.1. Abordagem qualitativa e estudo de caso	62
2.2. Fontes de Informação	63
2.3. Instrumentos para a coleta de informações	64
2.3.1. Roteiro para análise textual de documentos.....	64
2.3.2. Entrevista estruturada.....	65
3. Técnica de análise das informações coletadas	67
CAPÍTULO III: SITUAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS EEEM DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS	70
1. Processo de elaboração dos PPP das EEEM do município de Santa Maria/RS	71
1.1. Contexto de produção dos PPP no Estado do Rio Grande de Sul	72
2. Processo de implementação e de revisão dos PPP das EEEM do município de Santa Maria/RS	77
3. Propostas de organização e de operacionalização do currículo escolar expressas nos PPP de seis EEEM de Santa Maria/RS que se articulam com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional	83
3.1. Itens constitutivos de seis PPP	84
3.2. Aspectos expressos nos PPP de seis EEEM de Santa Maria/RS que caracterizam inovação na organização curricular	88
4. Mudanças na organização curricular implementadas no cotidiano da escola 17	89
4.1. Breve caracterização da Escola 17	89
4.2. As mudanças na organização da Escola 17 na fala da coordenação pedagógica	90
4.3. As mudanças na organização da Escola 17 na fala dos professores .	94
CAPÍTULO IV: INOVAÇÕES INTERNAMENTE GERADAS OU EXTERNAMENTE INDUZIDAS?.....	102
1. Processo de implementação e de revisão dos PPP nas EEB do município de Santa Maria/RS	103

2. Propostas de organização e operacionalização do currículo escolar expressas nos PPP das EEB do município de Santa Maria/RS que se articulam com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional	104
3. Aspectos presentes em atuais propostas de organização e operacionalização do currículo que estão associados a inovações no cotidiano escolar	105
4. Mudanças na organização curricular que se efetivam no cotidiano da Escola 17	105
5. Condicionantes necessários à implementação das mudanças ocorridas na organização curricular no cotidiano da Escola 17	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	120
APÊNDICES	121

APRESENTAÇÃO

A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos não é o que vemos
senão o que somos
(Fernando Pessoa).

Este estudo originou-se de questionamentos que fiz sobre construção curricular, praticamente, durante a minha atuação como professora da rede pública estadual de ensino. Atuei como professora de Português, na educação básica, por mais de vinte anos. Desde então, já questionava sobre por que “ensinar” determinados conteúdos, que significados tinham para os alunos. Principalmente, quando me detinha em transmitir e cobrar regras e nomenclaturas para as quais não via uma utilidade, uma aplicabilidade. Percebia que não acontecia “aprendizagem” uma vez que, quando esses alunos produziam seus textos, a aplicação das regras e das ditas nomenclaturas não ocorria, ou seja, não estabeleciam uma relação teoria/prática.

Diante disso, procurei, sempre que possível, desenvolver as aulas interagindo com os alunos, problematizando, para, pelo menos, levá-los a “pensar” sobre os conteúdos que lhes eram ministrados, alertando-os para a aplicabilidade dos mesmos. Tratava-se de uma metodologia pautada mais na minha intuição do que em literatura da área. Hoje, no entanto, ao ler o que estudiosos escrevem sobre o assunto, constato que existe uma fundamentação para essas intuições.

Minhas inquietações aumentaram quando passei a atuar no serviço de coordenação pedagógica, coordenando o processo de construção do Projeto Político-pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudos de uma Escola Estadual de Ensino Médio, no período de 1998 a 2001; e, no período de setembro de 2001 a maio de 2003, ter coordenado o processo de implantação do Projeto Alternativo de Oferta de Ensino Médio em um Conjunto Educacional e desempenhado a função de diretora desse conjunto. Tratava-se de um projeto

voltado para uma educação libertadora, formadora de sujeitos críticos na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista, cuja organização pedagógica do currículo visa à construção social do conhecimento, conhecimento universal compreendido como um direito de todos, construído coletivamente como processo de apreensão e transformação da realidade e mediado pelo contexto histórico social. Essa construção curricular adotou como metodologia de ensino a da “Pesquisa Participante” por proporcionar, ao mesmo tempo, uma prática de participação, de investigação e de ação educativa, partindo das falas dos educandos – histórias de vida – e definição do Tema gerador. A avaliação, nesse processo, era entendida como uma ação humana concreta, contextualizada no cotidiano da Escola, com a participação da comunidade escolar.

Após acompanhar todo o processo de construção de uma nova proposta pedagógica nessas duas experiências e, hoje, atuar como coordenadora pedagógica na rede particular de ensino, realizando um trabalho de reconstrução de propostas pedagógicas, cada vez mais acreditamos que é possível a construção de um currículo em que se busque a integração dos conhecimentos das diferentes disciplinas. É com essa expectativa que pesquisamos sobre o assunto, buscando caracterizar mudanças inovadoras nas propostas pedagógicas das Escolas Estaduais de Educação Básica (EEEB) do município de Santa Maria quanto à organização escolar, em especial, a do currículo.

A seguir apresentaremos as partes que constituem este trabalho, caracterizando cada uma delas.

Nas considerações iniciais, é apresentada a temática da pesquisa, expondo, em linhas gerais, a necessidade de mudanças na organização escolar em decorrência do novo paradigma trazido pela LDBEN/96.

No capítulo I – Mudanças na organização escolar - apresentamos os estudos realizados, envolvendo concepções e pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Para melhor organizar essa apresentação, dividimos o capítulo em quatro partes, que guardam relação entre si: na primeira parte, é realizada uma breve caracterização de mudança, inovação e reforma; na segunda, é apresentado um estudo referente à cultura escolar como possibilidade de compreender as mudanças por que vem passando a organização da escola; a terceira parte enfoca o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento para a democratização da organização

escolar; e, por fim, é feita uma abordagem sobre o currículo e suas implicações na organização escolar, enfatizando o currículo interdisciplinar, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sugestão de organização curricular com vistas a atender ao que preconiza, nesse sentido, a atual legislação educacional.

No capítulo II – Procedimentos metodológicos – é descrito o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa, iniciando com a apresentação do objetivo, o problema e as questões de pesquisa. Em continuidade, descrevemos os referenciais metodológicos que fundamentaram estes estudos; definimos as fontes, instrumentos de coleta de informações e técnica de análise das informações coletadas.

No capítulo III – Situação da organização das escolas de educação básica do município de Santa Maria/RS - apresentamos as informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, organizadas de acordo com as questões propostas. Essa apresentação está dividida em quatro partes: a primeira parte apresenta um histórico dos primeiros estudos realizados pela equipe do Projeto de Pesquisa COTESC (Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando Formação Inicial e Formação Continuada de Professores)¹ sobre o processo de construção dos PPP das EEEM do município de Santa Maria/RS; a segunda parte consiste em apresentar os resultados de nossos estudos em continuidade ao que já vinha sendo pesquisado por essa equipe, porém enfocando o processo de implementação e de reconstrução dos PPP nessas escolas. Na terceira parte, apresentamos as informações que resultaram da análise dos PPP de seis (6) escolas quanto às mudanças que esses projetos propõem em relação à organização e à operacionalização do currículo, além de identificar aspectos que caracterizam inovação nessa organização. Por fim, relatamos as mudanças na organização curricular que são implementadas no cotidiano da escola 17 e os condicionantes necessários para essa implementação.

No capítulo IV – Inovações internamente geradas ou externamente induzidas? – apresentamos os resultados de análise das informações obtidas quanto à caracterização das mudanças na organização das EEEM de Santa Maria/RS, procurando responder a algumas questões relacionadas: ao processo de implementação e de reconstrução dos PPP dessas escolas; a como as concepções

¹ Apoio parcial CNPq - Edital Universal 01/2002 - Processo 478078/2003-0.

e proposições expressas nesses documentos em relação à construção e à operacionalização do currículo escolar articulam-se com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional; aos aspectos presentes em atuais propostas de organização e operacionalização do currículo que estão associados a inovações no cotidiano escolar; à percepção das mudanças que estão ocorrendo na visão dos profissionais de educação atuantes nessas escolas; aos condicionantes necessários à implementação das mudanças ocorridas na organização curricular no cotidiano escolar.

Nas considerações finais, procuramos destacar contribuições que obtivemos através dos estudos realizados nesta pesquisa, assim como alguns distanciamentos entre o que institui a atual legislação educacional e o que as EEEM propõem para as suas organizações.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos duas posições igualmente equivocadas:
de um lado, a prática sem teoria, ou melhor,
sem reflexão crítica –
de outro, uma teoria prescindindo da prática,
um imperialismo filosófico
(Newton Aquiles Von Zuben).

Pesquisar no sentido de caracterizar as mudanças nas Escolas de Educação Básica (EEB), principalmente, em Escolas Estaduais de Ensino Médio, quanto à organização curricular, tem sentido, uma vez que a educação passa por uma reforma de paradigma, pois se observa que um marco profundo foi constituído a partir de 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Essa Lei preconiza, entre outras mudanças que estão elencadas no capítulo um (I) deste trabalho, que as organizações pedagógicas do currículo devem estar fundamentadas na visão de totalidade, oportunizando o conhecimento de mundo como mundo ao cidadão que questiona: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo?

Na reforma educacional instituída por essa Lei, podemos perceber que a visão educativa é diferente da apresentada até então. É uma visão muito mais complexa. É uma proposta que, além de mudar um programa educacional, trata de mudar a forma de pensar e de organizar o conhecimento.

A escola, no entanto, vive conflitos nesta fase de mudanças, ocasionados pelo fato de que a Lei nº 5692, de 1971, descaracterizou a escola e os currículos, propondo os currículos gradeados e disciplinares que empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. Em consequência disso, as novas gerações brasileiras chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a

vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a existência humana, está sendo quebrada já na infância, pois, por muito tempo, nossos educandos estiveram fechados em recortes o que lhes fechou a possibilidade de interações humanas (ARROYO, 2000).

Diante disso, hoje, a escola tem o grande desafio de construir e implementar uma proposta pedagógica comprometida em resgatar os valores humanos, educar e promover as pessoas com vistas à transformação social. Para isso é preciso repensar o currículo na perspectiva de contemplar saberes que visem à construção do conhecimento, oportunizando a aprendizagem por meio de experiência e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa, superando as formas de organização tayloristas baseadas na fragmentação e repetitividade de tarefas, questionando o caráter linear e cumulativo, devolvendo à ação interativa dos sujeitos o papel principal.

Uma vez que a nova LDBEN dá ênfase ao desenvolvimento pleno dos educandos, é fundamental que avaliemos tarefas mediadoras da formação humana que acontecem em múltiplos espaços para formarmos sujeitos humanos; que reatemos laços com a infância para entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos para que percebamos, nos conteúdos do programa, significados desse processo de humanização, para acompanhar a formação da infância e adolescência.

Uma das diretrizes fundamentais da educação nacional é a de que, uma vez respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas, todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigma curricular apresentado dentro de contextos educacionais diversos e específicos.

Estamos, portanto, diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. Isto significa que a sociedade está a exigir uma prática pedagógica que garanta a construção da cidadania, possibilitando a criatividade e a criticidade. Exigências cognitivas e atitudinais requeridas que nos levam a interrogar sobre as relações que tem a educação com estas transformações em curso e a formação do homem. Nesse contexto, surgem alguns questionamentos junto aos educadores e demais agentes escolares: Qual o papel social da escola? Qual a melhor forma de organização do trabalho pedagógico?

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola pode ser entendido como articulador de um processo de mudança e de projeção do futuro, estabelecendo princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. É político, porque exprime a visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que a escola deseja constituir; é pedagógico, porque possibilita, pela ação educativa, que a escola torne reais suas intenções de constituir conhecimentos e valores (VEIGA, 1995).

O reconhecimento da escola como “nó estratégico” da mudança planejada, no entanto, não se encontra imbuído de ideais humanistas e éticos, mas, na maior parte dos discursos e das propostas de mudanças, é alvo de tentativas de modernização que se valem de estratégias pouco elaboradas, com poucos investimentos e que visam à partilha de poder por parte dos gestores públicos (THURLER, 2001).

As inovações pedagógicas, na educação brasileira, foram adotadas, em geral, a partir de modelos oriundos de países desenvolvidos que apresentaram soluções satisfatórias. A adoção dessas inovações para o contexto da educação brasileira, entretanto, ocorreu em nome da “atualização histórica”, mostrando-se ausente de assimilação crítica (BALZAN, 1995).

Disso depreende-se que a Educação, de forma geral, tem sido marcada por “modismos”, isto é, por uma tendência em adotar propostas ditas inovadoras muitas vezes sem uma devida verificação de sua necessidade ou adequação à realidade em que será implementada. Para BALZAN (1995, p.287), o termo modismo “possui o enorme poder de esvaziar o conteúdo de propostas, às vezes bastante válidas, destituindo-as de seu sentido original”.

Isso significa que, ao longo dos anos, têm-se estabelecido, nos espaços escolares, concepções e práticas que nem sempre ocorrem com base em objetivos e metas definidas, relacionadas a uma caracterização da realidade, o que pode provocar uma distorção nos efeitos esperados, ou tentativas vãs de transformações da realidade escolar, enfim frustrações de diversas ordens.

A escola, nesse sentido, deve fornecer ferramentas aos homens e às mulheres para que possam conduzir seus destinos frente às mudanças da “sociedade de informação” e se tornarem capazes de encontrar “equilíbrio mais perfeito entre

trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p.105).

Existe a perspectiva de que a escola, como organização burocrática, tem em sua estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e um outro corpo de princípios e valores construídos e reelaborados, gerando o que se pode denominar de cultura escolar.

As organizações escolares, por um processo constante de interação entre seus membros, estariam criando uma cultura orientadora das ações desses membros, sem, entretanto, constituírem-se em um quadro estático. Segundo Brunet (1995), apesar de estarem integradas em um contexto cultural mais amplo, relacionado à cultura nacional e cultura familiar, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras. Desse modo, sintetizando a diversidade de elementos que compõem a cultura organizacional e escolar, percebe-se que a cultura escolar seria resultado de um processo interativo em que o universo dos símbolos e significados estaria constantemente sendo reinterpretado e a realidade construída.

Para contemplar a nova perspectiva de organização escolar que traz a atual legislação educacional, faz-se necessária uma mudança cultural: as mantenedoras, secretarias estaduais e municipais de educação, acostumadas a impor projetos às escolas, necessitam *aculturar-se*, envolvendo a coletividade das escolas na construção de projetos, respeitando as diferenças regionais e locais; as comunidades escolares, por sua vez, acostumadas a receber tudo pronto, precisam *aculturar-se* ao desafiante exercício democrático da construção coletiva. Esse é um exercício que toda a comunidade escolar precisa aprender a praticar: *a construção coletiva do projeto pedagógico* (HENGEMÜHLE, 2004).

Têm emergido como problemas de pesquisa, numa abordagem em torno da cultura escolar, a constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, o cotidiano institucional, o exercício diário de professores e alunos, a materialidade da escola e os recursos metodológicos.

Fica evidente a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação e, portanto, a importância de compreender como a relação entre os aspectos que emergem como problemas de pesquisa, citados no

parágrafo anterior, ocorre no cotidiano escolar, isto é, como se expressam as diferentes dimensões da cultura escolar na prática da organização da escola.

CAPÍTULO I

MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A profundidade e a rapidez da penetração das tecnologias da informação e da comunicação estão transformando muitos aspectos da vida cotidiana. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico. Ao longo de toda a evolução da espécie humana, nunca houve mutações tão profundas e rápidas (Hugo Assmann).

Este capítulo tem por finalidade apresentar os estudos realizados sobre concepções e pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa quanto a mudanças na organização escolar. Está dividido em quatro partes para melhor organizar a apresentação da temática, pois essas partes guardam relação entre si.

Na primeira parte, é realizada uma breve caracterização de mudança, inovação e reforma; na segunda, é apresentado um estudo referente à cultura escolar como possibilidade de compreender as mudanças por que vem passando a organização da escola; a terceira parte enfoca o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento para a democratização da organização escolar; e, por fim, é feita uma abordagem sobre o currículo e suas implicações na organização escolar, enfatizando o currículo interdisciplinar e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sugestão de organização curricular com vistas a atender ao que preconiza, nesse sentido, a atual legislação educacional.

Entendemos que a pertinência desse estudo está relacionada às significativas transformações por que está passando a sociedade contemporânea, do ponto de vista cultural, social, econômico e político como a mundialização da economia, a introdução e o desenvolvimento das tecnologias de informação no cotidiano das pessoas. Essas transformações, conseqüentemente, provocam mudanças no sistema educacional.

Os documentos oficiais e literatura atual, no âmbito educacional, propõem que o professor mude, melhore, produza uma nova referência de profissionalidade em

contextos cada vez mais diversificados e precários. Assim sendo, cabe a reflexão sobre a concepção multidimensional de inovação educacional, mudança e reforma como ressignificação da prática, percebidas como abordagens que permitem compreender a mudança na organização de escolas de educação básica a partir de sua concretude no contexto escolar.

1. Mudança, Inovação e Reforma: uma breve caracterização

É costume caracterizar qualquer mudança na estrutura ou no funcionamento do sistema escolar como inovação, sem uma maior reflexão sobre a complexidade e abrangência da temática. FERRETI (1995) sustenta que as inovações, assim como a sua difusão ou não, num determinado contexto, não ocorrem de maneira neutra.

O termo Inovação, no entanto, permeia com regularidade os espaços educativos, porém o significado que tem para aqueles profissionais que dizem praticá-la depende do grau de aceitação e de envolvimento dos participantes, pois diante da adoção às *cegas* de propostas supostamente inovadoras percebe-se certa “banalização” no uso do termo.

Estudos realizados até o momento, sobre o tema Inovação Educacional, mostram uma significativa pluralidade de definições, caracterizações e delimitações sobre o termo “Inovação” e outros correlatos, como mudança e melhoria, o que impõe o desafio de assumir posições antes de praticar ações investigativas nesse sentido.

Cabe, então, especificar a distinção entre “mudança”, “inovação” e reforma, pois se observa que esses termos têm sido tratados como sinônimos apesar de existirem consideráveis diferenças entre os seus significados.

➤ Mudança

Muitas vezes, as “mudanças” podem significar todo tipo de alterações ocorridas em um determinado ambiente, ainda que de forma involuntária, não planejada e sem uma preocupação efetiva, com possíveis melhoramentos contextuais. Disso depreende-se que uma mudança, por si só, pode ser um ato descomprometido político, social e econômico. “Muitos educadores quando falam em renovação querem referir-se a qualquer mudança produzida em um sistema escolar entre um momento inicial

T0 e um momento posterior T1. Naturalmente, há mudanças e mudanças e nem toda mudança é benéfica, por definição” (GOLDBERG, 1995, p.198).

Para melhor caracterizar mudança, tomamos como referência FARIAS (2006), pontuando aspectos relevantes das reflexões que a autora faz sobre essa temática. Portanto, do ponto de vista sócio-educacional, mudança:

- não é um modismo trazido pelos “ventos do terceiro milênio”, tampouco um mal necessário; faz parte do ser humano, da sua condição como ser incompleto, insatisfeito que idealiza e sonha;
- supõe novas situações, outros aprendizados, o perigo do fracasso, a perda provisória de rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, um certo tempo de incerteza, uma margem de insegurança; uma ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já conhecido e interiorizado;
- é um processo, por isso é produzida lentamente, numa evolução gradual;
- é fonte de sentimentos conflitantes ao situar o indivíduo diante do dilema de manter o *status quo* ou mudar, pois, ao posicionar-se pela mudança, é preciso mudar a visão que orienta o modo de agir, de pensar, de interagir com as coisas ao seu redor e com os outros, mudar, principalmente, o modo de atribuir sentido à prática;
- vai além das condutas mecânicas nas situações de interação social, além da simples alteração da rotina, da introdução de um novo artefato metodológico ou mesmo das relações hierárquicas num dado contexto institucional, além de uma dimensão técnica do processo, pois exige uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos;
- pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e agir;
- como ressignificação da prática, ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e a aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em valores, símbolos e rituais, ela não se constitui isoladamente nem ocorre através de imposição;
- é um processo demorado, delicado e sensível que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização; a ressignificação da prática pressupõe que as justificativas que levam o sujeito à ação sejam alteradas, implicando mudanças alicerçadas em razões intrínsecas, em novos valores e crenças. Para que

isso ocorra, as pessoas precisam ser levadas a perceber o valor daquilo que lhes está sendo proposto. Nessa perspectiva, entende-se que a prática não muda antes das crenças, a não ser em situações em que a mudança é oportunizada de forma imposta;

- caracteriza-se como uma construção que é , ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa;
- em educação, envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos sujeitos envolvidos no contexto educativo, principalmente, do professor.

Esse referencial leva-nos a perceber que o sentido de uma mudança é construído pelo sujeito que aciona elementos diversificados, buscando estratégias relacionadas ao seu contexto cotidiano, ao sentido do que se propõe a fazer, de seus conhecimentos profissionais e à sua vida.

Embora o objetivo da mudança seja provocar alterações de práticas e de referenciais que a orientam, existem alterações que podem ser consideradas superficiais, não modificando o conteúdo das práticas. Muitas vezes ocorrem mudanças, em ambientes de trabalho, as quais não são traduzidas em melhorias efetivas.

A idéia de melhoria está relacionada aos valores que os sujeitos envolvidos no processo definem aos fins que o objetivo se propõe. Melhoria, portanto, é um termo que conota valores, sinalizando “a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados” (FERRETTI, 1995, pp.56-57).

As mudanças, portanto, são provocadas pelo desenvolvimento de uma visão comum dos sujeitos envolvidos, mediatizada pelo conhecimento que gera alterações gradativas no modo de agir e de pensar desses sujeitos em interação num dado contexto de trabalho. Esse é o significado que tomamos como referencial para a análise das mudanças na organização escolar e de sua ligação com o conceito de inovação.

➤ **Inovação**

Inicialmente, é importante observar a raiz latina da palavra inovação (innovum) que se traduz como: “ir para o novo”. Ao que se questiona: o novo é sinônimo de inovação? É sinônimo de mudança qualitativa? O dicionário Aurélio, por sua vez, traz como significado de inovação: ato ou efeito de inovar, introduzir novidade.

Esse significado, no entanto, apresenta controvérsia, pois “inovar, introduzir novidade” não significa que seja sinônimo de introduzir qualquer tipo de mudança.

Na organização empresarial, especialmente, nas empresas mais produtivas, inovação é entendida como uma ação que leva a uma produção qualitativa, com incidência na competitividade da empresa. Sob essa perspectiva, inovação se aproxima da idéia de mudança intencional e planejada.

Uma inovação no espaço educativo, por sua vez, requer ações consistentes que não devem partir do improviso, configurando-se numa ação completa que envolve algumas etapas, tais como: a instalação, a aceitação e a utilização de determinada mudança. Necessita de vários suportes, como estudos de formação e aprofundamento, reflexões sobre as práticas docentes, dispositivos que permitam a participação efetiva dos professores, acompanhamento dos processos, avaliações das inovações implantadas e, por fim, sua difusão no meio educacional e na sociedade como um todo.

Para complementar essa idéia, citamos o que propõe MOSCHEN (2005, p.17) como definição de “innovación educativa”:

La innovación educativa es el resultado de un proceso de búsqueda, promovido intencionalmente desde la “gestión institucional”; está ligada a tensiones internas que inciden em la construcción de la identidad y em el ejercicio de la autonomía; abarca la totalidad de los factores intervinientes en el hecho educativo, y aporta soluciones pertinentes, específicas, novedosas y superadoras frente a necesidades y problemáticas reales.

A inovação educacional, no sentido de novidade, conforme esclarece FARIAS (2006), envolve duas fontes. A primeira está relacionada à introdução de algo novo a um contexto, configurando-se esse novo como a introdução de algo desconhecido pelos sujeitos envolvidos, implicando certas alterações. Trata-se de inovações educacionais “**externamente induzidas**” que se caracterizam pela introdução e adoção, na escola, de elementos que existem fora dela, como programas, conteúdos, etc. Configura-se como agente indutor, nesse caso, órgãos que representam o Estado (Ministério da Educação, secretarias estaduais, municipais, etc.).

A segunda fonte diz respeito à emergência de algo que, em um contexto, resulta novo, incidindo em iniciativas dos sujeitos de determinado contexto com a finalidade de responder às suas necessidades. São as inovações educacionais “**inter-**

namente geradas” que surge no interior da escola, ou seja, os sujeitos buscam soluções para dificuldades por eles vivenciadas. Essas soluções são caracterizadas por ações que visam ao: desenvolvimento da organização da instituição, como redefinição de horários, redistribuição de atividades, entre outras; ao diagnóstico de problemas com proposição de superação dos mesmos, como situação de violência; ao apoio e aprimoramento do trabalho pedagógico no sentido de estabelecer estratégias que subsidiem o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Ao refletir sobre inovação em educação, RIOS (1996), tendo como foco central o currículo, propõe como pergunta indispensável numa organização curricular: “a organização curricular que nós estamos fazendo, ou que pretendemos fazer, é alguma coisa que faz bem?”. A autora defende, assim, a idéia de que o trabalho que se realiza em educação, terá um verdadeiro significado se for “um trabalho que faz bem”, tanto para quem o coordena quanto para aqueles a quem o trabalho é dirigido.

No que se refere à natureza da inovação, no âmbito escolar, FARIAS (2006) distingue dois tipos: “as que incidem sobre a escola como um sistema e aquelas que incidem sobre o ensino”. No primeiro tipo, encontram-se as ações referentes à gestão da instituição escolar quanto aos aspectos organizacionais, administrativos e financeiros, sendo a gestão democrática um exemplo desse tipo de inovação. Como exemplos de ações desse tipo de inovação, nas escolas públicas, podemos citar a eleição de diretores com a participação da comunidade, a criação de conselhos escolares, entre outros. No segundo tipo, quanto às ações que incidem sobre o ensino, estão as de natureza pedagógico-curricular.

Também, Inovação Educacional pode ser entendida como o reflexo de uma série de dinâmicas explícitas que pretendem alterar idéias, concepções e metas, conteúdos e práticas escolares, visando a introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes em alguma direção renovadora em relação à existente (Gonzáles e Escudeiro apud HERNÁNDEZ, 2000).

As concepções encontradas na literatura sobre inovação (HUBERMAN, 1973; FERRETI, 1995; GOLDBERG, 1995, THURLER, 2001; HERNÁNDEZ, 2000; RIOS, 1996; FARIAS, 2006; entre outros) possibilitam a caracterização geral de uma Inovação Educacional como sendo um processo planejado, passível de acompanhamento e avaliação, durável por um período relativamente longo, com poucas possibilidades de ocorrer com freqüência e que, necessariamente, introduza melhorias num determinado sistema, unidade ou espaço educativos. Assim sendo, fica evidente que

uma inovação tem origem num processo de mudança, embora nem toda mudança signifique inovação.

➤ **Reforma**

O conceito de reforma possui uma multiplicidade de significados, sinalizando para uma infinidade de iniciativas e programas com fins diferenciados. Considera-se reforma, por exemplo, ao descentralizar o governo de um sistema; ao propor-se transformação nos procedimentos da gestão interna das instituições; quando se refere a mudanças estruturais em sistemas administrativos; quando se procura adequar o ensino às demandas do mercado, entre outros.

Em sentido geral, o conceito de reforma está relacionado à alteração de caráter amplo, afetando todo o sistema a que se destina. Trata-se de uma ação ideológica e política que resulta do choque entre forças sociais diversas em defesa de interesses sociais, econômicos e culturais.

A reforma, em educação, também emana de uma decisão política de caráter abrangente, envolvendo alterações em seus objetivos, funcionamento e organização das instituições escolares.

Nas reformas educativas, são enfatizadas mudanças sob dois aspectos: as que relacionam a educação com o sistema externo, dando ênfase à necessidade de adequação às demandas do mercado de trabalho; e as que relacionam a educação às alterações internas no sistema escolar, visando a modificações nos métodos pedagógicos, assim como no funcionamento e organização das instituições de ensino (FARIAS, 2006).

Embora os termos estejam interligados de certo modo, pondera essa autora, reforma não é sinônimo de mudança nem equivale à inovação. A idéia de reforma precisa ser entendida como um conceito que se situa a partir de uma dada trajetória e de um processo de desenvolvimento histórico-social específico, acompanhando as alterações sociais em que se insere.

É imprescindível repensar o imediatismo das mudanças assim como os constantes fluxos de inovações externamente induzidas para que a mudança na prática escolar no sentido de concretização de uma melhoria não se constitua, simplesmente, numa retórica do discurso político sedutor.

A identificação da especificidade de cada um desses conceitos – mudança, inovação e reforma – além de revelar a complexa interligação entre esses termos, evidencia que o êxito de qualquer mudança, em educação, precisa contar com o apoio dos sujeitos da instituição escolar.

A partir desse referencial é que buscamos compreender as mudanças na organização das Escolas de Educação Básica e estudá-las a partir do seu potencial inovador.

Esta pesquisa tem como foco de estudo as mudanças ocorridas em Escolas de Educação Básica, referentes à organização escolar em decorrência do que propõe a atual legislação educacional.

1.1. Algumas mudanças propostas pela atual legislação educacional relacionadas à organização da escola básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta um conjunto de elementos orientadores para o processo de reorganização da escola, baseando-se na idéia de flexibilização, como um passo decisivo no sentido de construir um sistema educacional que tenha como preocupação central a qualidade do ensino; confere à escola um alto grau de autonomia, para estabelecer caminhos que possibilitem ações eficazes dentro do sistema educacional, buscando o sucesso dos alunos, respeitadas suas diferenças individuais, preparando, assim, as novas gerações para as necessidades atuais e futuras da sociedade brasileira.

Essa Lei aponta para uma mudança no modelo de organização escolar, o que deve estar presente no Projeto Pedagógico da escola, em que a concepção para a construção de realidades educativas busca a participação de sujeitos que construam e transformem a sua conjuntura histórica e que possam exercer plenamente sua cidadania.

A seguir, procuraremos caracterizar o conjunto de elementos que orienta o processo de mudanças na organização da escola básica, fazendo referência ao que a atual LDB estabelece através de alguns artigos.

No Art. 12, é atribuída à escola a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica desde que sejam respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; no Art. 13, é dada a incumbência aos docentes de participar da ela-

boração da proposta pedagógica da escola e, a partir dessa proposta, elaborar e cumprir o plano de trabalho.

O Art. 23 expressa a possibilidade de a educação básica organizar-se de diferentes formas: em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O Art. 24 faz referência à organização da educação básica quanto aos níveis fundamental e médio, definindo regras para essa organização, entre as quais destacamos:

- a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental que pode ser feita, além das formas usuais como, por promoção e transferência, “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino”;
- a verificação do rendimento escolar em sejam observados critérios como: aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar;
- o regimento das escolas que adotam a progressão regular por série pode admitir formas de progressão parcial, preservando a seqüência do currículo e observando as normas do respectivo sistema de ensino;

O Art. 35 expressa as finalidades que tem o ensino médio, entre as quais, destacamos: aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para possibilitar o prosseguimento de estudos; proporcionar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, possibilitando que este continue aprendendo e se adapte a novas condições de aperfeiçoamento posteriores.

Em decorrência das mudanças na atual legislação educacional, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que se constituem num conjunto de definições doutrinárias so-

bre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Para atingir esse propósito, essa Resolução define que serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social, desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem: identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem; uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais.

Na observância da Interdisciplinaridade, as escolas terão presente que esse princípio pedagógico, nas suas mais variadas formas, partirá do pressuposto de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que, na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado; a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania.

2. O estudo da cultura escolar como possibilidade de compreender a organização da escola

Previamente à reflexão sobre cultura escolar, cabe uma referência às concepções do termo cultura, conforme literatura sobre o tema. Cultura (do latim, cultivar o solo, cuidar) é um termo com várias acepções, em diferentes níveis de profundidade e diferente especificidade. Edward Tylor (1832-1917) sintetizou no vocábulo inglês Culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, p.1, apud LARAIA, 1999, p.25).

Conforme cita SILVA (2001): “Para Lévi-Strauss (1958), todas as culturas constituem-se em linguagem e códigos. A cultura teria a função de prover os grupos ou nações de um referencial que permitiria ao homem dar sentido ao mundo e às suas ações”. Em outras palavras, segundo Geertz (1973), a cultura não é uma qualidade ou um poder determinante do comportamento individual, mas um sistema de relações e significados que permite uma descrição inteligível de comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos.

Segundo FORQUIN (1993), a cultura escolar pode ser definida como “*o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas*” (p.167).

Faria Filho (1996) observa que a cultura escolar, no início de sua história, reproduzia a cultura da população. A escola, no Brasil, no entanto, física e simbolicamente, vem se consolidando como o lugar mais apropriado para a formação de novas gerações, na qual foi se construindo uma cultura escolar distante da cultura de camadas da população que se pretendia modificar através das crianças; uma cultura escolar que se organiza não somente em torno do conhecimento, mas da possibilidade de criar uma instituição ordenadora da vida social.

Uma vez que, para sabermos se existe coerência num hábito cultural, é preciso analisá-lo a partir do sistema a que pertence, entre as várias acepções que o

termo cultura possui, o estudo aqui realizado consiste na análise da cultura escolar.

2.1. Cultura escolar

O estudo sobre a história da cultura escolar permite conhecer a organização da escola. Para isso é necessária uma análise do conjunto das normas e práticas definidas dos conhecimentos que uma determinada sociedade deseja que sejam ensinados e dos valores e comportamentos a serem inculcados. Elementos esses nem sempre visíveis nos registros oficiais, como relatórios, atas, boletins. É preciso, além de ler esses registros, procurar outros menos formais, como: planos de ensino e material didático em geral, provas, exames, depoimentos, sendo importante analisar como e por quem esses registros foram usados, procurando as respostas para possíveis questões levantadas.

Essas fontes menos formais, normalmente, não são mantidas nem conservadas nos arquivos públicos, cabendo aos pesquisadores “retecêr” as teias que podem ajudar a reconstituir práticas sociais não mais presentes atualmente.

Autores como Vicent, Lahire e Thin (2001) chamam a atenção para a relação que existe entre a escola e o universo da cultura escrita, destacando que essa constatação não somente repõe a escola em sua historicidade como provoca a compreensão das várias maneiras como ela atuou na constituição e consolidação de relações sociais originadas por práticas de escrita.

Essa reflexão pode direcionar-nos ao estudo das particularidades da escola no conjunto das trocas que vem estabelecendo com a sociedade. No entanto, essa constatação foi feita para que se perceba o lugar central da escrita na produção do fazer da escola, seja como produto das relações pedagógicas, nos registros oficiais da escola e nos menos formais, já mencionados; seja como resultado de práticas administrativas (os históricos escolares e os processos, dentre outros); seja como efeito de construção de saberes sobre alunos e professores (fichas antropométricas e exames) ou, também, seja como derivação de uma prática escritural escolar (o jornalzinho de alunos).

Junto a essa escrita institucional, profissional ou escolar, existe um conjunto significativo de objetos e móveis que podem conter vestígios das práticas escolares instituídas historicamente.

Além de a cultura escolar emergir no âmbito de difusão da palavra impressa e manuscrita a uma parcela crescente da população, as relações pedagógicas são construídas no interior de formas orais de socialização, deixando poucas marcas históricas, mas que, nas formalidades das práticas escolares, constituem-se na interação dos sujeitos com objetos culturais distribuídos na escola (VIDAL, 2005).

A investigação histórica em educação no Brasil, a partir dos anos de 1990, tem procurado perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, questionando-se sobre conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte da cultura social. Nesse sentido, CHERVEL (1988) destaca a originalidade da cultura escolar; JULIA (2001) dá ênfase à idéia da cultura escolar como conjunto de normas e de práticas.

Com a reorganização da educação brasileira a partir da LDBEN no. 9394/96, os estabelecimentos de ensino têm sido chamados a responder cada vez mais por questões administrativas e pedagógicas que contribuem para configurar e legitimar interna e externamente a organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, as unidades escolares se encontram em processo de discussão, elaboração e implantação das propostas de projetos pedagógicos e de seus regimentos, compreendendo-os como aspectos fundamentais na concretização do trabalho escolar e como recursos que legitimam as ações e práticas que se encerram na escola.

Sabemos que predomina, ainda, em nossas escolas, uma cultura escolar rígida, padronizada, ritualista, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e que pouco dialoga com o contexto cultural dos alunos que dela fazem parte, o que dificulta a incorporação de novas linguagens, expressões culturais e novas sensibilidades (CANDAUI, 2000). Além disso, a autora afirma que:

Capítulo II

Procedimentos Metodológicos

Caminhante,
não há caminho.
Caminho se faz ao andar
(Antônio Machado).

Neste capítulo, são apresentados o objetivo, o problema, as questões de pesquisa, a caracterização metodológica deste estudo e a técnica de análise das informações coletadas.

1. Objetivo, problema e questões de pesquisa

Os estudos realizados sobre PPP das EEEM de Santa Maria/RS estimularam a pesquisa sobre a implementação das mudanças preconizadas pela atual legislação educacional quanto à organização escolar.

A organização do PPP de uma escola está sustentada no grau de autonomia por esta adquirida. As Leis nº 4024/61 e 5692/71, embora não usassem a palavra autonomia, indicavam que cada escola deveria organizar-se por meio de regimento próprio. A referência à idéia de autonomia da/na escola teve, no entanto, na LDB 9394/96 uma presença bastante intensa, seja no art. 12, inciso I, quando afirma a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta pedagógica; seja no art. 13, nos incisos I e II, quando propõe a construção da proposta pedagógica como uma tarefa coletiva de toda a escola. No art.15, é afirmado que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira desde que observadas as normas gerais de direito financeiro público.

É nesse contexto, então, que começa a se configurar no Brasil a importância e a necessidade de que todas as escolas básicas construam seus PPP e Regimentos, como forma de cumprimento da Lei e de exercício de sua autonomia. O primeiro momento da elaboração desse documento, nas escolas públicas estaduais do RS,

ocorreu a partir do ano de 1999 e, por isso, nossa meta, nesta pesquisa foi a de tomá-los como uma primeira forma de compreensão das propostas de mudanças na organização escolar.

Esta pesquisa, portanto, tem como **objetivo geral**:

Estudar as relações entre mudanças na organização curricular de Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEEM) do município de Santa Maria/RS, levadas a efeito em função do atendimento à atual legislação educacional, e inovações praticadas no cotidiano escolar.

A partir de estudos preliminares sobre mudanças propostas pela atual legislação educacional e pela hipótese de que à idéia de mudança estão associadas possíveis inovações, o **problema** desta pesquisa passou a ser:

Que características das organizações curriculares de Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEEM) do município de Santa Maria/RS estão associadas a mudanças inovadoras no cotidiano escolar?

Diante do problema levantado, traçamos um caminho para respondê-lo. Esse caminho constitui-se no conjunto de questões:

1. Como a administração do sistema de ensino avalia o processo de implementação e de revisão dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS?
2. De que modo as proposições expressas nos PPP de EEEM de Santa Maria/RS, sobre a operacionalização do currículo escolar, articulam-se com as mudanças preconizadas pela atual legislação educacional?
3. Que aspectos presentes em propostas de organização e operacionalização do currículo de EEEM de Santa Maria/RS sinalizam inovações no cotidiano escolar?
4. Que mudanças os profissionais de educação, atuantes nas EEEM de Santa Maria/RS, afirmam estar ocorrendo na organização curricular de suas escolas?
5. Que condicionantes estão envolvidos nos processos de implementação das mudanças ocorridas na organização curricular d EEEM de Santa Maria/RS?

2. Caracterização da Pesquisa

Uma vez definidos o objetivo, o problema e as questões de pesquisa, apresentamos algumas considerações sobre as opções metodológicas que são:

- natureza e o tipo de pesquisa;
- fontes de informação;
- instrumentos de coleta de dados.

2.1. Abordagem qualitativa e estudo de caso

Em educação, atualmente, as pesquisas têm sido caracterizadas por estudos que visam à interpretação qualitativa das informações coletadas. A abordagem qualitativa originou-se de trabalhos desenvolvidos em antropologia e sociologia, ganhando destaque, a partir de 70, no campo educacional.

Trata-se de uma abordagem de pesquisa que se caracteriza como uma investigação que visa a compreender os significados e características de uma determinada situação de forma detalhada, realçando crenças, valores, opiniões e atitudes. Isso auxilia o pesquisador a compreender os fenômenos pesquisados, principalmente, quando esses fenômenos apresentam um alto grau de complexidade.

Neste trabalho, priorizamos pela **abordagem qualitativa de pesquisa**, embora estejam relacionados a ela outros tipos de pesquisa como a quantitativa e o estudo de caso. Entendemos que a combinação de métodos distintos enriquece a análise, principalmente, a abordagem quantitativa que, articulada à qualitativa beneficia os estudos do pesquisador. Os dados quantitativos são indicadores de situações e informações que podem ser exploradas.

O estudo de caso está sendo uma preferência, na área de educação, por oportunizar ao pesquisador um certo domínio e controle do objeto a ser pesquisado. Visa a estudar, entre vários, “um caso” que se diferencie dos demais por possuir características ímpares. Segundo Merriam apud ANDRÉ (2005), o estudo de caso possui algumas características básicas, são elas: particularidade – porque focaliza uma situação, um programa ou um fenômeno; descrição – porque o resultado é uma descrição densa do fenômeno de estudo; heurística – porque ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado; indução – porque se baseia na lógica indutiva.

Uma vez que esta pesquisa buscou investigar as mudanças e inovações na organização das EEEM do município de Santa Maria, consideramos que o estudo realizado inspirou-se no estudo de caso. Justifica-se essa afirmação pela presença de características desse tipo de pesquisa, como: o objetivo de conhecer e retratar uma determinada realidade; o uso de diferentes fontes de informação; a existência de diferentes pontos de vista sobre o tema estudado.

Outro aspecto desta pesquisa que tem relação ao estudo de caso foi o fato de, após análise dos PPP de dezoito (18) EEEM e termos aprofundado a análise de seis (6) desses PPP, optarmos por estudar uma realidade específica, ou seja, foi estudada a implementação das mudanças na organização curricular de uma escola que sinalizou aspectos inovadores em sua proposta pedagógica.

2.2. Fontes de informação

As fontes de informação para este estudo foram definidas após a decisão de darmos continuidade a estudos que vinham sendo feitos sobre PPP de dezoito (18) EEEM do município de Santa Maria/RS pela equipe do Projeto de Pesquisa COTESC (Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando Formação Inicial e Formação Continuada de Professores)¹.

Diante dessa decisão, optamos pelas seguintes fontes de informações: **documentos escolares** – Projeto Político-Pedagógico - **sujeitos que atuam nos espaços educacionais** – Coordenadora da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), Coordenação Pedagógica e professores de Escolas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria/RS.

A definição de EEEM como **espaços** desta pesquisa, deu-se a partir dos seguintes critérios:

1. escolas de ensino médio da rede pública estadual da zona urbana do município de Santa Maria, totalizando dezoito (18), pois já vínhamos realizando um estudo dos PPP dessas escolas;

¹ Apoio parcial CNPq - Edital Universal 01/2002 - Processo 478078/2003-0.

2. escolas que, em suas propostas pedagógicas, sinalizam aspectos inovadores nas mudanças quanto à organização escolar, num total de seis (6) escolas²;
3. escolas que, na operacionalização da proposta pedagógica, realizam mudanças na organização curricular que podem ser caracterizadas como inovações.

2.3. Instrumentos para coleta de informações

Uma vez definidas as fontes de informações para esta pesquisa, o procedimento seguinte foi o de coletar essas informações que ocorreu no 2º semestre do ano de 2006.

Na literatura consultada sobre procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de pesquisas, são mencionados, com grande frequência e ênfase, instrumentos, como entrevista, questionário e observação. Além desses instrumentos, também são mencionados outros de grande relevância para a pesquisa, tais como: formulário, grupos focais, diário da prática pedagógica e roteiro para análise de documentos, que começaram a ganhar espaço na Educação mais recentemente.

A pertinência e a adequação do uso de determinado instrumento de pesquisa estão associadas ao tipo de fonte de informação empregada, bem como à definição de “amostras selecionadas” e à natureza e complexidade das informações que se espera obter. Não caberia aqui esgotar as possibilidades de tipos e usos de instrumento de pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, consideramos os seguintes instrumentos de coleta de informações: **roteiro para análise textual de documentos escolares** (PPP), **entrevista estruturada** com a Coordenadora da 8ª CRE, com a coordenação pedagógica e professores da Escola 17³.

2.3.1. Roteiro para análise textual de documentos escolares

No caso específico de análise de documentos, ou seja, textos que estão prontos e arquivados, tais como, Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos, Resolu-

² No capítulo III, encontra-se justificada a definição da amostra.

³ Nome fictício da escola.

ções, Normas, Discursos, etc., faz-se necessária a utilização de um roteiro para análise. Um roteiro desse tipo pressupõe questões a serem respondidas mediante a leitura crítica de um documento, tópicos que nele se deseja encontrar ou mesmo orientar uma leitura exploratória.

O roteiro de análise textual de documentos, nesta pesquisa, foi utilizado na análise de PPP com a finalidade de evidenciar como a escola projeta e normaliza sua organização.

As informações encontradas nos PPP foram expressas no trabalho no sentido de responder a questões desta pesquisa.

2.3.2. Entrevista estruturada

Entre as vantagens da entrevista, Goldenberg (2003) vê o fato de as pessoas serem mais motivadas a falar do que escrever. Isso permite um maior aprofundamento da temática.

As informações são obtidas, na entrevista, a partir de uma interação entre pesquisado e pesquisador, conforme ressalta GIL (1999, p.117) na definição que propõe para o instrumento: “A entrevista é uma forma de interação. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico”.

Essas considerações levaram-nos a fazer a escolha por esse instrumento de coleta de informações diante da necessidade de aprofundar a problemática da pesquisa.

Optamos pela entrevista estruturada (GIL,1999) que, segundo esse autor, é composta por perguntas pré-formuladas, organizadas em uma ordem pré-estabelecida e aplicadas igualmente a todos os entrevistados.

A partir da análise dos documentos escolares (PPP), elaboramos roteiros para as entrevistas (apêndice 2), realizadas com a coordenadora da 8ª CRE (gestão 2003-2006); com a coordenação pedagógica e professores da Escola 17.

Após a transcrição das entrevistas, enviamos cópias aos entrevistados, solicitando que fizessem as alterações que julgassem necessárias. Não foi feita nenhuma objeção quanto à transcrição, inclusive autorizaram-nos a utilizar as respostas da-

das.

Os quadros a seguir dão uma visão dos instrumentos utilizados (Quadro 1) e das informações obtidas através desses instrumentos (Quadro 2).

ESPAÇOS EDUCACIONAIS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS		
	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA	
	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	PROFESSORES
8ª CRE		X (1)	
Esc. 01	X		
Esc. 02	X		
Esc. 03	X		
Esc. 04	X		
Esc. 05	X		
Esc. 06	X		
Esc. 07	X		
Esc. 08	X		
Esc. 09	X		
Esc. 10	X		
Esc. 11	X		
Esc. 12	X		
Esc. 13	X		
Esc. 14	X		
Esc. 15	X		
Esc. 16	X		
Esc. 17	X	X(1)	X (6)
Esc. 18	X		
Total	18	02	06

Quadro 1 – Instrumentos utilizados nos espaços educacionais

Instrumentos	Total de material coletado	Informações obtidas
Análise textual dos documentos escolares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 06 PPP 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propostas de operacionalização do currículo escolar expressas nos PPP que se articulam com as mudanças preconizadas pela atual legislação educacional. ➤ Aspectos presentes em propostas de organização e operacionalização do currículo de EEEM de Santa Maria/RS que sinalizam inovações no cotidiano escolar.
Entrevistas estruturadas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 01 - 8ª CRE (gestão 2003-2006) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação que a administração do sistema de ensino faz do processo de implementação e de reconstrução dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 01 – Coordenação Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mudanças que os profissionais de educação afirmam estar ocorrendo na organização curricular de suas escolas.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 06 - Professores 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Condições necessárias para implementar as mudanças na organização curricular de EEEM de Santa Maria/RS.

Quadro 2 - Informações obtidas através dos instrumentos utilizados

3. Técnica de análise das informações coletadas

Realizada a coleta de informações, faz-se necessário passar à sistematização dessas informações. Entre as diferentes técnicas que podem ser empregadas durante a organização das informações, temos o processo de análise textual qualitativa (MORAES, 2002).

A pesquisa qualitativa, segundo esse autor, vem se utilizando de análises textuais. Para aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, parte de textos já existentes ou produz o material de análise a partir de entrevistas e observações. Trata-se de uma abordagem de análise que enfoca um ciclo, contendo três elementos principais:

- *processo de unitarização*, também denominado de *desmontagem dos textos* que busca examinar os materiais em seus detalhes;
- *categorização*, processo que implica construir relações entre as unidades de base;

- *captação do novo emergente*, ou seja, compreensão renovada do todo, resultante de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores, expressos através do meta-texto em que a nova compreensão dos fenômenos pesquisados é comunicada e validada.

Uma vez definido o conjunto de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise, na maioria das vezes, é necessário proceder à *constituição de um corpus*. O corpus, segundo BARDIN (1977, p.96), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Esse conjunto de documentos, ou seja, os textos produzidos para a pesquisa ou documentos já existentes, representam os dados de pesquisa que requer uma seleção rigorosa para que se obtenham resultados válidos e confiáveis.

A análise textual qualitativa foi o procedimento adotado para analisar todos os registros escritos (textos) resultantes do uso dos instrumentos junto às fontes de pesquisa e, em particular, para análise dos documentos recolhidos junto às EEEM. Foram elaborados roteiros para tratamento e análise das informações. Essas análises foram realizadas a partir das questões de pesquisa.

Na primeira leitura dos documentos escolares (PPP) procuramos olhar a estrutura desses documentos quanto aos itens que os constituem e quanto às propostas de organização e de operacionalização do currículo escolar que se articulam com as mudanças preconizadas pela atual legislação educacional. Para isso, foram construídos roteiros de análise documental (apêndice 1).

De posse das informações dessa primeira leitura, realizamos uma segunda que teve como objetivo identificar aspectos expressos nos PPP de seis EEEM do município de Santa Maria que caracterizam inovação na organização curricular (apêndice 1).

Após as leituras dos PPP, as entrevistas tornaram-se necessárias para esclarecer como se deu o processo de implementação e de reconstrução das propostas contidas nos projetos. Entrevistamos, então, a Coordenação Pedagógica da 8ª. CRE (gestão 2003-2006) a partir de um roteiro (apêndice 2).

Também foi preciso realizar entrevistas com a coordenação pedagógica e professores da escola que definimos como objeto desta pesquisa, para caracterizar as mudanças na organização curricular implementadas no cotidiano escolar, além de identificar as condições que se fizeram necessárias para essa implementação.

Os resultados das entrevistas foram tabulados (apêndice 3) após obtermos autorização dos entrevistados para a utilização das respostas dadas.

As informações obtidas através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foram selecionadas e organizadas de acordo com as questões de pesquisa cuja sequência constituiu um caminho para responder ao problema desta pesquisa. Esse processo é apresentado, detalhadamente, no capítulo seguinte.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral das questões, fontes e instrumentos de pesquisa.

QUESTÕES DE PESQUISA	FONTES/INSTRUMENTOS				
	OUTROS DOC.	DOC. ESCOLARES	SUJEITOS		
	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	PPP	COORD. 8ª CRE	EQUIPE DIRETI VA	PROFESSORES
	ROT. ANAL. TEXT.	ROT. ANAL. TEXT.	ENTREVISTA	ENTREVISTA	ENTREVISTA
1. Como a administração do sistema de ensino avalia o processo de implementação e de reconstrução dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS?	-	-	X	-	-
4. De que modo as proposições expressas nos PPP de EEEM de Santa Maria/RS, sobre a operacionalização do currículo escolar, articulam-se com as mudanças preconizadas pela atual legislação educacional?	X	X	-	-	-
3. Que aspectos presentes em propostas de organização e operacionalização do currículo de EEEM de Santa Maria/RS sinalizam inovações no cotidiano escolar?	-	X	-	-	-
4. Que mudanças os profissionais de educação, atuantes nas EEEM de Santa Maria/RS, afirmam estar ocorrendo na organização curricular de suas escolas?	-	-	-	X	X
5. Que condicionantes estão envolvidos nos processos de implementação das mudanças ocorridas na organização curricular de EEEM de Santa Maria/RS?	-	-	-	X	X

Quadro 3: Fontes/instrumentos de pesquisa.

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes. (p. 68)

Desse modo, a cultura escolar é caracterizada por uma excessiva padronização de ações, enquanto que, diante de um mundo globalizado, a ênfase deveria ser dada à diversidade de ações, ou seja, ao acolhimento das diferenças para construir uma nova cultura escolar. Entende-se, assim, que, para compreender a organização escolar no que se refere à construção do currículo escolar, mais do que estudar a história do currículo, é preciso estudar a cultura escolar em que esse currículo foi produzido.

Uma vez reconhecidos os estabelecimentos de ensino como locus de realização de práticas pedagógicas, a organização do trabalho interno da escola como resultado de autonomia de que são portadores os agentes envolvidos com a ação, e a própria escola como organização social, a configuração das propostas dos projetos pedagógicos e do regimento escolar deve representar, portanto, o posicionamento da escola como organização frente àquilo que lhe é específico.

Nesse sentido, as práticas consolidadas no interior da escola precisam ser vistas como obedecendo não apenas a uma lógica externa que as definem, normatizam e as regulam, prescrevendo orientações e exigências gerais com forte tendência a confirmar a existência de um padrão único de organização do trabalho escolar com validade para todas as escolas. Ao contrário, o reconhecimento de que a escola como organização representa uma totalidade e ao mesmo tempo uma unidade na sua forma de organização específica, deve caminhar na direção de recuperar o papel de cada ator escolar, balizado na compreensão de que a organização interna da escola traz a marca das interações e relações tecidas pelos seus agentes no contexto específico da escola e que nela criam forma à proporção que se constituem em práticas pedagógicas.

Para tanto é necessário que se recupere o sentido e a importância para a escola em definir sua proposta pedagógica e construir seu próprio regimento. Mui-

to mais do que um instrumento prescritivo e normativo da vida da escola, muito mais do que atender às exigências dos órgãos oficiais, o regimento precisa ser recuperado como documento que legitima e respalda o próprio fazer da escola nas suas dimensões administrativa, organizacional e pedagógica.

Por sua vez, os projetos político-pedagógicos precisam ser revestidos de significado e de conteúdo renovado que situe a escola como portadora de autonomia para organizar-se internamente, destacando a proposta pedagógica como expressão, portanto, da própria autonomia da escola frente às suas especificidades como instituição cultural, como organização que responde por finalidades sociais, políticas e de formação.

Diante disso, as propostas pedagógicas e os regimentos internos precisam ser encarados como documentos que legitimam a cultura da escola; convalidam as suas margens de autonomia relativa para organizar-se internamente; respaldam a compreensão de que não existe um padrão de organização do trabalho pedagógico que tenha validade para todas as escolas indistintamente e reconhecem como legítimo o papel fundamental que os agentes da escola exercem no processo de constituição, organização e consolidação das práticas escolares. Para isso é preciso superar a idéia de que autonomia e identidade se concedem ou se outorgam no plano das exigências, normatizações e prescrições oficiais.

Invertendo a lógica das interpretações e no sentido de estabelecer um diálogo de mão dupla com a escola, convém insistir na tese de que o trabalho escolar necessariamente traz a marca dos sujeitos que o realizam e que falar em autonomia e identidade da escola pressupõem trabalho coletivo, esforço de elaboração, de capacidade reflexiva e acompanhamento sistemático das ações, uma vez que as propostas de projetos pedagógicos e de regimentos escolares ganham forma e se respaldam a partir da prática escolar.

3. O projeto político-pedagógico como instrumento para a democratização da organização escolar

Atualmente, o projeto é a mola do dinamismo, tornando-se um instrumento indispensável de ação e transformação. É nessa perspectiva que se entende o papel do projeto político-pedagógico (PPP) na organização escolar. A seguir, a

partir da noção de projeto, da identificação da construção do PPP como reflexo de práticas sociais na organização escolar e de algumas concepções expressas na literatura da área, busca-se fundamentar a idéia de que o PPP pode ser um instrumento indispensável para a democratização da organização escolar, tendo em vista as mudanças propostas pela atual legislação educacional.

3.1. Noção de projeto

A noção de projeto faz parte de um número de percepções otimistas que, num determinado período de tempo, parece constituir o objeto de expectativas e investimentos aparentemente convergentes de atores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos. Consiste não só na projeção das aspirações dos indivíduos, mas também dos grupos, apresentando-se como uma referência freqüente, senão obrigatória, das organizações.

A palavra projeto encerra promessas e parece ocupar o indispensável no campo da renovação das práticas sociais. Trata-se de um fenômeno que não se limita à educação e à formação, está presente em domínios variados como o trabalho social, o trabalho terapêutico, a animação cultural, o urbanismo, a construção civil e as obras públicas, o desenvolvimento agrícola, a gestão de serviços públicos e mesmo a gestão de empresas, com o aparecimento muito recente e muito significativo dos projetos de empresa. Consiste, portanto, num fato social cuja emergência merece atenção. Manifesta-se no domínio da formação inicial onde, sob o efeito conjugado de impulsos institucionais e de uma real mobilização de atores do sistema educativo, a operação de projeto conheceu uma expansão considerável nos últimos anos, como projetos de ação educativa (PAE), projetos de estabelecimento (PE) ou simplesmente de projetos pedagógicos (BARBIER, 1993).

Para melhor compreender a noção de projeto, embora seja óbvio, é importante lembrar que a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. A sua origem etimológica, como explica VEIGA (1995), vem confirmar essa forma de entender o termo projeto que "vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante" (p. 12).

No estudo introdutório que faz sobre projeto pedagógico, BAFFI (2002), faz referência ao estudo sobre a antropologia do projeto, realizado por Boutinet (2002) onde este autor explica que o termo projeto teve seu reconhecimento no final do século XVII e a primeira tentativa de formalização de um projeto foi através da criação arquitetônica, com o sentido semelhante ao que nele se reconhece, atualmente, apesar da marca do pensamento medieval.

Depreende-se, portanto, que a palavra projeto faz referência à idéia de projetar, lançar para, a ação intencional e sistemática, onde estão presentes: a utopia, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído.

3.2. O reflexo de uma prática social de projeto na organização escolar: o projeto político-pedagógico

O sistema educacional, uma vez determinado por orientações de natureza social, une-se à sociedade por laços indissociáveis e tende a reproduzir e promover modelos pertinentes a essa. Segundo ANTÚNEZ et al. (1996): "...podríamos afirmar que la acción educativa en un centro escolar se desarrolla a partir de los modelos social, ideológico, didáctico, organizativo y orientador que la institución asume explícita o implícitamente." (p.17).

Vivemos, por exemplo, a época da "cultura de projeto" em nossa sociedade, em que as condutas de antecipação para promover e explorar o futuro fazem parte de nosso presente. O reflexo dessa cultura é constatado na educação quando, de repente, em meados da década de 90, a idéia de projeto pedagógico vem tomando corpo no discurso oficial das instituições de ensino, ficando clara a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão.

Em seu art. 12, a LDBEN no. 9394/96 institui que "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica". Isso pressupõe que a escola assuma a tarefa de refletir sobre a educação a que se propõe, sendo responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra, isto é, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de

acordo com a sua visão de sociedade. É essa visão que auxiliará a escola na definição das mudanças que julga necessário fazer nessa sociedade, através do cidadão que irá formar.

Historicamente, no Brasil, isso se tornou um problema, pois, na educação, há pouco planejamento, ou planejamentos feitos para cumprir tarefas, sem significados, com uma prática inconseqüente. Isso em decorrência de que, antes da atual LDB, os projetos eram feitos, na maioria das vezes, pelas mantenedoras, ou pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, a formulação desses projetos não se fazia com a participação de todos os atores envolvidos no ato educativo; o processo de sua implantação era definido em instâncias superiores e esses atores acabavam desconhecendo seu real sentido, sem ter clareza a que tipo de educação se propunha. A partir da nova LDB, a cada escola foi proposta a construção de seu projeto pedagógico dentro de seus contextos.

A incumbência atribuída aos estabelecimentos de ensino pela atual LDB, em seu artigo 12, item I, quanto à elaboração e execução do PPP, portanto, é uma proposta de mudança, pois supõe que essas instituições realizem um diagnóstico do cotidiano escolar específico e do seu entorno, a explicitação dos fundamentos que devem orientar as práticas escolares e a proposição dos objetivos que se quer alcançar no sentido de diminuir ou superar problemas e/ou dificuldades/necessidades identificados no diagnóstico. Esse projeto, no entanto, deve sinalizar propósitos realizáveis e sua elaboração exige a participação da comunidade escolar. Participação cuja importância é ressaltada na justificativa da Resolução do Conselho Estadual de Educação e Desporto (CEED) do RS, nº 236/98. Nessa resolução, também é dito que, na elaboração do projeto pedagógico, *“não se há de estabelecer modelo nem fixar parâmetros – precisa ser conseqüência e resultante da reflexão conduzida no ambiente da comunidade escolar, fiel à sua circunstância e retrato de seus anseios, de suas necessidades e de suas demandas”*.

Nesse sentido, os projetos político-pedagógicos brasileiros devem estar referenciados tanto na LDBEN nº 9394/96, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Passam a ser, assim, a possível conjugação das atividades social e cultural da escola com suas atribuições pedagógicas, oportunizando à comunidade escolar uma escola mais democrática no seu fazer diário, construindo uma proposta

pedagógica como possibilidade de crescimento da identidade da escola e de todos quantos dela participam.

Diante dessa incumbência atribuída às instituições educacionais, faz-se necessário um estudo sobre PPP. Para isso, a seguir, serão apresentadas algumas reflexões teóricas com base na literatura da área.

3.3. O Projeto Político-Pedagógico: o olhar pedagógico

Desde o momento em que passou a ser discutida a importância da realização do projeto político-pedagógico nas escolas, em todos os níveis, partindo da premissa posta pela LDB 9394/96 da necessidade de sua elaboração, muitos educadores, GADOTTI (1999), PADILHA (2005), VEIGA & FONSECA (2001), VASCONCELLOS (2002), dentre outros, fundamentaram a sua construção. Porém, mais voltados à questão filosófica, refletiram sobre os pressupostos essenciais e necessários a uma escola democrática e de qualidade.

Derivada dessa discussão surgiu um embate quanto à terminologia de tal projeto. Projeto Pedagógico; Projeto Educativo; Projeto de Escola; Projeto de Estabelecimento; Projeto Pedagógico-Curricular; Projeto Pedagógico-Administrativo; Projeto Pedagógico-Institucional, Plano Escolar; Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica (PP)? A maioria dos autores que assume um compromisso com a transformação social, e acredita a escola ser uma de suas instâncias propiciadoras, defende a denominação de Projeto Político-Pedagógico, acreditando que, ao ratificar político, estão necessariamente assumindo essa possibilidade. Já alguns autores e a própria LDBEN utilizam a nomenclatura Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico, argumentando que qualquer proposta ou projeto já inseriu a condição política, ou seja, de mudança social.

Independente desse embate, que acreditamos não contribuir para a realização com garantia de uma educação plena de um projeto ou proposta, assumiremos as duas denominações sem distinção, porém com mais incidência usaremos Projeto Político-Pedagógico (PPP).

3.3.1. Considerações preliminares ao processo de construção do PPP

A prática de construção de um projeto político-pedagógico deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus sujeitos. Só assim serão rompidas as resistências em relação às novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta para adquirir uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da democracia.

Essa democracia, porém, não deve ser confundida com um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada, que transforme a escola numa ilha de procedimentos sem fundamentação nas considerações legais de todo o sistema de ensino, perdendo, assim, a perspectiva da sociedade como um todo. A democracia implica também responsabilidade e comprometimento com as instituições que representam a comunidade (conselhos de escola, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, entre outras), para que haja participação e compromisso de todos no desenvolvimento de seu papel social, atuando frente às profundas desigualdades sócio-econômicas, que excluem da escola uma parcela da população, marginalizada pelas concepções e práticas de caráter conservador.

É essa visão que deve orientar a construção de um projeto político-pedagógico, ultrapassando a mera elaboração de planos que só servem para cumprir exigências burocráticas. Como afirma VEIGA (1995):

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e 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, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (p.13)

Entende-se que o projeto político-pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. O projeto compromete pessoas com uma nova visão educacional, com uma prática que priorize a formação de competências. O modelo da competência sugere que a qualificação de um indivíduo está posta menos no seu conjunto de conhecimentos e habilidades, mas principalmente em sua capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. Essa capacidade implicaria a mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto em situações de trabalho como fora deste.

Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo. Essa proposta ganha força na construção de um projeto político-pedagógico. Nesse sentido, enfatiza SANTIAGO (1995):

...é preciso gestar um novo projeto político-pedagógico para a ação educativa escolar, uma vez que o modelo conceitual que sustenta a organização e a dinâmica da escola brasileira esgota-se, hoje, pelo seu distanciamento da realidade socioeconômica e cultural, tornando o processo de ensino inadequado até mesmo para a reprodução da ordem social (p.161).

Essa idéia também é expressa no que dizem ANTÚNEZ et al (1996) quanto ao conteúdo do “Proyecto Educativo do Centro (PEC)”: “...el PEC es un instrumento para la gestión que - coherentemente com el contexto escolar – enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución” (p.21).

Por sua vez, FERNANDES (2002), salienta que “A força do Projeto Pedagógico está na possibilidade de integração, na definição conjunta de princípios e na teorização de linhas e ações” (p.57).

Ainda, a respeito das características, e aprofundando o sentido e o conteúdo de um PPP, é importante enumerar algumas das considerações que fazem

ANTÚNEZ et al (1996), ao considerar o “PEC” um instrumento que sintetiza uma proposta de atuação na escola, explicitando sua identidade ou princípios, seus objetivos e sua estrutura organizativa; se elabora e se aplica de modo participativo e democrático; estabelece meios e marcos de atuação racionalmente fundamentados; é de aplicação possível, uma vez que se situa numa perspectiva realista sem ignorar uma dose de utopia sempre necessária em educação; é próprio e particular de cada escola; estabelece um padrão de referência para qualquer discussão e avaliação da ação educativa que se desenvolve na escola; é o marco de referência para uso do currículo e demais documentos escolares; em sua elaboração e aplicação está orientado por um enfoque centrado no aluno.

É fundamental, portanto, ao se construir o PPP, que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também a afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados.

3.3.2. PPP: processo de construção

Vários são os caminhos para a construção de um projeto político-pedagógico, no entanto, todos eles passam por três atos bem distintos, mas que são interdependentes: o ato situacional; o ato conceitual; o ato operacional (VEIGA & RESENDE, 1998). O primeiro descreve a realidade em que é desenvolvida a ação pedagógica, ou seja, é a análise da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. O segundo ato refere-se à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. No terceiro ato, é tomado um posicionamento em relação às atividades que visam a transformar a realidade escolar. É neste ato que se verificam os avanços e dificuldades na implementação das decisões para definir o que é preciso ser revisto ou reformulado.

Nessa mesma linha, VASCONCELLOS (2002) apresenta uma sugestão de planejamento para a construção de PPP, constando das seguintes partes: 1) marco referencial (situacional, doutrinal e operativo), 2) diagnóstico, 3) programação (objetivos, políticas e estratégias, responsáveis e demais instruções de execução).

Segundo o autor, na etapa do marco referencial, pretende-se esclarecer a visão de mundo, os valores e os compromissos que a escola se presta a assumir no presente, expressando sua identidade e busca de consecução futura. Portanto, é fundamental objetivar os indicativos da realidade vivida, para se ter clareza dos percalços existentes para se alcançar o que se pretende com a educação escolar ofertada na instituição.

Nesta etapa, encontram-se os marcos: situacional, doutrinal e operativo. No marco situacional, é imprescindível estabelecer a análise da sociedade atual em que vivemos, levantando a correlação de aspectos que a determinam como: realidade brasileira, comparação entre a sociedade real e a ideal, a perspectiva econômica, a condição social, o panorama educacional brasileiro, etc. No marco doutrinal, trata-se do ideal a ser atingido, de forma a traçar um marco, uma força, uma orientação que guie as ações de todos os atores educativos em busca de uma educação que promova cada vez mais o ser humano. Por isso, deve-se reportar ao que é teoricamente possível de ser alcançado, mas ao mesmo tempo inteiramente inalcançável de forma imediata. É importante ressaltar aqui: a opção de homem e mulher (como percebemos o homem e a mulher?); opção de sociedade (qual a sociedade que desejamos?); opção de educação (que educação escolar queremos?). No marco operativo, novamente se busca afirmar as opções feitas de homem/mulher, de sociedade e de educação, assumidos no marco doutrinal com propósitos a uma educação cada vez mais qualitativa voltada à promoção humana. Que educação, então, assumimos?

Quanto ao diagnóstico, o autor parte do princípio de que, para se chegar às necessidades e às possibilidades, é fundamental o conhecimento da realidade na qual iremos atuar, estabelecendo um juízo sobre ela. Portanto, não se trata simplesmente do levantamento de dados da realidade, é necessário um tratamento desses dados, posicionando-se, estabelecendo um julgamento. É preciso se ter clareza da proposta da instituição e o papel que cada ator educativo deve desem-

penhar para a concretização dessa proposta; portanto, o que se espera de cada ator e como eles se posicionam frente ao que deles é esperado.

Para tanto, é necessário o estabelecimento:

- Das relações reais entre equipe pedagógico-administrativa / docentes / discentes/ família dos(as) alunos(as) / comunidade em geral.
- Dos resultados reais de desenvolvimento do currículo da escola.
- Do desenvolvimento real da opção metodológica realizada pela escola na concretização da proposta curricular.
- Da apreciação geral e real em torno do processo avaliativo.
- Da concretização da concepção de qualidade da escola.

A partir desse levantamento, pontuar as necessidades em termos gerais, ou seja, o que é preciso ser feito para que o ideal posto no marco referencial seja efetivamente realizado.

Essa fase demanda os seguintes passos:

- Avaliação dos resultados do ano anterior que envolvem as seguintes perguntas:
 - Quais foram os principais problemas que dificultaram a realização da nossa proposta pedagógica?
 - Quais foram os índices de evasão e/ou repetência na nossa escola?
 - Quais as principais dificuldades enfrentadas na sala de aula?
 - Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pelos diferentes setores e atores educativos?
 - Como os recursos foram aplicados e utilizados na escola?
- Definição do perfil da escola (estrutura física, organização sócio-cultural,...)
 - Realização de uma leitura de mundo da escola inserida em seu entorno e em um contexto social mais amplo, envolvendo todos os(as) atores(atrizes) educativos(as).
- Definição do que será realizado na escola para mudar e/ou aperfeiçoar o seu perfil
 - Montagem de um plano de ação, ainda que preliminar, esboçando as linhas gerais de atividades a serem realizadas.

É na programação que a proposta de ação aparece como uma proposta assumida por todos os atores educativos; portanto, diz respeito à síntese conjunta

dos planos de ação dos participantes apontados quando do processo de diagnóstico.

Deve-se estar atento, sobretudo, a dois componentes: o que vai ser feito, tendo como referencial as necessidades apontadas; e para que, tendo como referência o marco operativo, ou seja, o ideal a ser alcançado.

Lembrando sempre da necessidade de traçar os objetivos e políticas e estratégias para alcançar o desejado, as propostas de ação podem ser as seguintes:

- Ação concreta: proposta de ação com caráter de terminalidade em que está marcado o que e para qual finalidade se propõe.
- Linha de ação: princípio geral que indica sempre um comportamento, uma atitude, um modo de agir.
- Atividades permanentes: propostas de ação que envolvem atividades rotineiras, acontecendo com certa frequência na escola.
- Determinações: dizem respeito às normas; portanto, são ações obrigatórias que atingem ou a todos(as) os(as) atores(atrizes) educativos(as), ou especificamente alguns.

Poderá ser montada uma equipe especial para a redação do projeto político-pedagógico da escola que será elaborado tendo como base os resultados das reuniões realizadas por todos os atores educativos em todos os seus momentos.

PADILHA (2005) apresenta o planejamento dialógico como uma nova metodologia de planejamento para a construção do PPP da escola, estabelecendo alguns princípios que podem ser extensivos à planificação em geral. Para esse autor, planejar, em sentido amplo,

“é um processo que visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com que se planeja” (p. 63).

O planejamento dialógico nasce com a mesma intenção dos planejamentos apresentados por VEIGA & RESENDE (1998) e por VASCONCELLOS (2002), considerados planejamentos participativos, pois envolvem a participação de todos

os segmentos da escola. Entretanto, a sua inovação está ao tomar de empréstimo, no postulado desenvolvido por Paulo Freire, a relação de “dialogicidade”, sobretudo em função de seu caráter “interdisciplinar, multidisciplinar e multidimensional”, enfatizando a Escola Cidadã como locus central do processo educativo, espaço este no qual ocorre a cidadania ativo-crítica e se iniciam as transformações educacionais.

O autor defende o planejamento dialógico elaborado na perspectiva da escola cidadã, embasado em uma visão de planejamento socializado ascendente. “Sua metodologia de trabalho prevê a participação de todos os segmentos escolares no planejamento e permite, por seu caráter ascendente, que as consolidações (ou as decisões coletivas, socializadas) tenham reflexos no nível imediatamente ‘superior’ de planejamento educacional” (p. 66). É socializado “quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado aos ‘especialistas’”, portanto planejado coletivamente e sem “hierarquias burocráticas” em um constante movimento “dialético-interativo e comunicativo” (p.66-7).

Porém é interessante observar que a participação de todos os atores educativos na construção coletiva do PPP deve ser pautada por regras claras de como se dará tal participação desde a sua concepção até a sua execução, avaliação e replanejamento. Isso não quer dizer que todos farão tudo a todo tempo, mas, a partir da tomada de decisões coletivas, cada grupo poderá responsabilizar-se por determinada tarefa em sua construção.

O planejamento dialógico, sendo uma forma de planejamento participativo, difere-se deste pelo seu caráter ascendente no sentido de influenciar as políticas educacionais em âmbito geral a partir das decisões tomadas no nível escolar. Ainda pode ser diferenciado pela associação ao planejamento da “tradição dialógica” e ao enfoque sociológico. Nas palavras do autor:

À tradição dialógica, porque enfatiza a dimensão grupal (socializada), fundamenta-se nos princípios de totalidade (visão de todo o sistema), da contradição (parte da necessidade da crítica e da avaliação permanente do processo), da práxis (eliminação das dicotomias no planejamento: todos planejam, decidem e participam da execução e da avaliação do que planejaram) e da transformação do sistema educacional (inverte a atual prática do planejamento hierarquizado e vertical, influenciando as políticas públicas educacionais a partir da escola). Associa-se também ao enfoque sociológico, por enfatizar os valores culturais e políticos e, sobretudo, por propor que o planejamento seja sempre contextualizado e pensado de forma interdisciplinar. Nesse contexto é que podemos falar na possibilidade de um planejamento dialógico (p. 69).

Todos obviamente participam da tomada de decisões, porém é preciso um grupo que coordene todas as ações, assim a equipe diretiva tem como responsabilidade criar mecanismos e condições favoráveis para o envolvimento de todos os atores educativos na elaboração do PPP, bem como a coordenação pedagógica “exerce uma responsabilidade da maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola” (p.75).

No sentido de contribuir para a operacionalização das atividades de construção do PPP, o autor, adotando uma metodologia dialógica e problematizadora a partir de perguntas norteadoras, sugere algumas fichas com questões que podem ser respondidas individualmente, em pequenos grupos ou ainda na plenária com todos. Lembrando sempre de a cada etapa registrar-se por meio de sínteses objetivas a reflexão individual ou em grupo.

Portanto, a elaboração do projeto pode se dar a partir de alguns passos (p. 73-93), sendo:

- a) *Como entendemos o mundo em que vivemos?*
- b) *Quais são as utopias que nos movem neste mundo?*
- c) *Qual a escola dos nossos sonhos?*
- d) *Qual o retrato da escola que temos?*
- e) *O que faremos na nossa escola?*

As questões “a, b e c” completam o marco referencial do projeto, embasadas na proposta desenvolvida por VASCONCELLOS (2002). As questões “d” e “e” dizem respeito ao momento de interpretação da realidade envolvendo a avaliação dos resultados do ano anterior, a definição do auto-retrato da escola (leitura de mundo) e a definição dos compromissos a serem assumidos para mudar o retrato.

Na elaboração do PPP, seguindo os passos acima citados, o autor apresenta sugestões de como desenvolvê-los:

- a) *Como entendemos o mundo em que vivemos?*

Indagados sobre as possíveis causas remotas e próximas que interferem diretamente a vida na escola e na realidade conjunta, os atores educativos poderão

respondê-las conforme a organização já consensuada, ou seja, individualmente, em pequenos grupos, por setores, coletivamente, etc.

b) Quais são as utopias que nos movem neste mundo?

Nesse momento parte-se para as questões que envolvem uma reflexão sobre a visão utópica, ou seja, em termos de ideal que o grupo possui sobre o mundo, ficando explícitas as opções filosóficas e teóricas que os mesmos possuem.

c) Qual a escola dos nossos sonhos?

Aqui o grupo, contando com dados (gráficos, síntese dos planos e projetos, tabelas) do ano anterior ou dos últimos dois ou três anos do desempenho da escola partirá para uma análise crítica dos principais problemas que a escola enfrenta. Portanto, será definido hipoteticamente estratégias e ações específicas para todos os segmentos escolares (pedagógico, administrativo, financeiro, comunitário, etc.).

d) Qual o retrato da escola que temos?

Esse é o momento da confrontação com a realidade.

e) O que faremos na nossa escola?

Esse momento diz respeito à programação das atividades na qual serão definidas as ações a partir do levantamento preliminar sobre os dados da realidade escolar que, em um primeiro momento, o coletivo escolar foi capaz de realizar. Essas ações devem ser viáveis e possíveis de execução, lembrando que podem ser de quatro tipos como já definido no planejamento participativo na abordagem metodológica proposta por VASCONCELLOS (2002): tipo 1 – ação concreta; tipo 2 – linha de ação; tipo 3 – atividades permanentes (ou rotinas); tipo 4 – determinações (normas). A definição dessas ações podem ser realizadas como nas outras etapas, ou seja, com momentos de reflexão e de decisão individuais, em grupo e em plenário, com a equipe de coordenação buscando sua melhor organização e realização, por meio de um consenso ativo e participativo possível. É importante ter clareza que as prioridades (ações prioritárias) devem ser levantadas a partir do marco referencial.

Como recomendam os autores, no fecho da apresentação do planejamento participativo para a construção do PPP, este autor também enfatiza que “Concluída esta etapa, uma última fase seria a redação final da programação das atividades, documento que, somado aos anteriores, será a base para a elaboração ‘defi-

nitiva' do documento do projeto político-pedagógico da escola" (PADILHA, 2005, p. 90).

É importante observar que, ao apresentar sugestões para o desenvolvimento dos passos de construção do PPP, o autor também sugere possíveis perguntas para desenvolver cada passo, além de propor fichas que servem para o registro do resultado das discussões. Não citamos, neste texto, essas perguntas e fichas por não pretendermos dar receitas, mas apresentar resultados de leituras sobre construção de PPP que visam a fundamentar esta pesquisa e que possam auxiliar o leitor na sinalização de um caminho diante da tarefa de realizar tal processo.

Para garantir o êxito do projeto, é necessário, também, que a avaliação seja vista como ação fundamental, pois é através dela que se pode definir, corrigir e aprimorar os rumos da proposta pedagógica. Para isso, ao final de cada ano, devem ficar registrados, através dos depoimentos da comunidade escolar, os avanços alcançados e as mudanças que se fazem necessárias, garantindo desta forma a continuidade da implementação do processo, na melhoria constante da qualidade educacional que deverá ser um eterno desafio institucional. Isso também está dito no que afirma FERNANDES (2002): "...para que o Projeto Pedagógico se estabeleça na escola é fundamental a presença de processos avaliativos. A avaliação se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar, inserida nas várias ações desenvolvidas no interior da escola" (p.58).

Nesses momentos avaliativos, portanto, de reflexão em conjunto, busca-se evidenciar a percepção de todos os envolvidos na escola, como sujeitos de suas práticas, identificando-se na coletividade da escola, sendo um grupo que não está ali apenas para executar ações, mas, que todos são responsáveis pelas práticas desenvolvidas e que a reflexão, o pensar sobre suas ações fazem parte da organização pedagógica.

É possível afirmar que o PPP significa um movimento de opção, do pensar reflexivo sobre a prática. Em vez de controles, o encontro significativo dos sujeitos, pais, professores, alunos, por meio de relações que se estabelecem no respeito democrático entre estes sujeitos, onde todos possam ser ouvidos, percebidos. Sendo assim, a escola é muito mais do que um mero processo de ensino, é o espaço de desenvolvimento humano, de socialização e de cultura.

Na literatura sobre o assunto, parece estarmos diante de um consenso no sentido de que o PPP deve atender a determinados quesitos: enquanto processo, nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem e ser processo participativo de decisões; na sua operacionalidade, instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que discute os conflitos e as contradições; quanto ao seu conteúdo, explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação do coletivo da escola; na sua utilidade, conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica e expressar o compromisso com a formação do cidadão; na sua função, ser executável e prever as condições necessárias ao seu desenvolvimento e à sua avaliação.

A configuração dos projetos pedagógicos, portanto, pode e deve representar um compromisso de um grupo com uma determinada trajetória no cenário educacional, expressando o posicionamento da escola como organização, uma vez que se reconhecem os estabelecimentos de ensino como locus de realização de práticas pedagógicas e a própria escola como organização social. No entanto, é preciso tomar decisões sobre as necessidades de cada escola e proporcionar aos educadores qualificação e capacitação eficientes e condizentes a essas mudanças educacionais. Caso contrário, a intenção da mudança permanecerá no discurso.

3.3.3. PPP: processo de implementação

A construção e administração do PPP por razões pedagógicas e técnico-administrativas é um compromisso com a educação e o ensino. Não se trata, simplesmente de elaborar um documento, mas, principalmente, de implantar um processo de ação-reflexão num esforço conjunto da comunidade escolar.

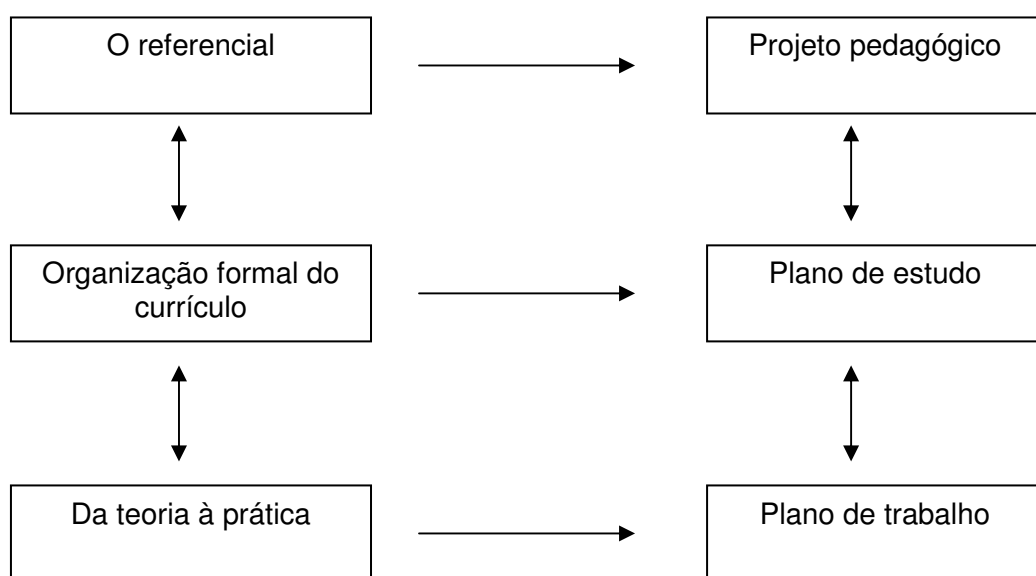
Implementar o PPP próprio faz com que a escola construa sua identidade como espaço pedagógico indispensável à construção do conhecimento e da cidadania. Entendida a construção do conhecimento numa concepção dialética em que o indivíduo aprende por interações coletivas, sendo o papel do professor o de provocar conflitos cognitivos no aluno, estimulando-o à criação de novos conhe-

cimentos. Para assumirem essa dinâmica como fundamental da prática pedagógica, ao construir e implementar o PPP, seus agentes devem ter isso bem definido e explícito (BUSSMANN, 1995).

Diante disso, a razão da existência da escola vai além de ser administrada, supervisionada, inspecionada. A gestão escolar tem sentido quando se torna espaço-tempo da prática pedagógica em que os alunos relacionam-se entre si, com professores, idéias, conhecimentos, problemas e desafios no sentido de criar as oportunidades para que esses sujeitos se desenvolvam, construam e reconstruam o saber.

Definida a sua postura, a escola vai trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. Essa é a necessidade de conquistar a autonomia, para estabelecer uma identidade própria da escola, na superação dos problemas da comunidade a que pertence e conhece bem, mais do que o próprio sistema de ensino.

Implementar uma proposta pedagógica, fundamentada nas mudanças trazidas pela nova LDB, consiste num processo em que intenção e prática se confrontam e se redimensionam mutuamente. Isso significa novas estruturas no planejamento escolar. O quadro a seguir nos dá a visão dessa nova estrutura:



(HENGEMÜHLE, 2004, p.213)

Na relação teoria prática, é importante que os planos de estudo e de trabalho estejam em consonância com o projeto político-pedagógico, ou seja, que se bus-

quem propostas práticas que estabeleçam coerência entre as três etapas de planejamento: projeto pedagógico – plano de estudo – plano de trabalho.

A elaboração do plano de estudo é o momento de reflexão sobre o PPP, isto é, amadurecimento e aprofundamento sobre a proposta construída, antes da construção do plano de trabalho. Trata-se de um momento intermediário entre o PPP e a sala de aula. Assim sendo, o plano de estudo precisa ser significativo para o professor a fim de que, ao chegar no plano de trabalho, seja realmente possível o PPP fazer-se presente na sala de aula. Sua construção é seqüencial quando solidifica a contextualização que leva à problematização, e as habilidades orientam a metodologia e a avaliação no plano de trabalho (HENGEMÜHLE, 2004).

Como planejamento seqüencial às etapas anteriores, temos o plano de trabalho que nos leva à sala de aula. Segundo o autor acima citado, diante de contextos a serem problematizados e habilidades a serem desenvolvidas, é preciso desenvolver essas habilidades em cada momento metodológico e encaminhar o processo de avaliação, “para conhecer as limitações e os avanços dos alunos em relação às habilidades planejadas e desenvolvidas” (p.228).

Não se trata, portanto, na implementação de uma proposta pedagógica, de somente introduzir coisas novas que antes não era uma prática na vida escolar. O que impulsiona a mudança a se desenvolver na direção projetada é a relação a ser estabelecida entre essa mudança e as pessoas e políticas que lidam com ela. Sendo assim, requer-se muito mais atenção ao modo como é implementada uma mudança do que ao seu conteúdo e finalidades ideológicas.

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade moderna. Urge empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social que ainda impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal. Nesse sentido, a construção de um projeto político-pedagógico pode contribuir para estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas que levem a instituição escolar a superar a chamada "educação tradicional", cujo conteudismo de inspiração positivista está longe de

corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar.

O projeto político-pedagógico, portanto, funciona como um documento de referência, com base no qual irão concretizar-se e se desenvolver todos os documentos subseqüentes que sistematizam a vida escolar de uma instituição autônoma. Esse é um processo de caráter técnico-pedagógico que inclui o currículo por ser elemento dinâmico, articulador e facilitador da socialização do saber sistematizado.

Diante desse referencial e em função da importância dos processos de transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados que a discussão sobre currículo vem tendo grande destaque no campo pedagógico. Essa discussão tem envolvido a definição dos elementos constitutivos do currículo, suas relações com a cultura, o poder e a ideologia, bem como os significados e as implicações das teorias e propostas da área.

A seguir realizaremos uma reflexão sobre currículo, numa abordagem pedagógica, com ênfase ao currículo interdisciplinar, culminando com um estudo sobre a proposta de organização curricular: os PCN na perspectiva de fundamentar um processo inovador de mudança educacional na organização escolar.

4. O currículo e suas implicações na organização escolar

A palavra *curriculum* é de origem latina e significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Pela origem da palavra, pode-se dizer que o currículo direciona a vida dos indivíduos. Isso é de extrema importância e significação para a elaboração do currículo escolar, pois pode estagnar ou transformar a vida humana, através dos conhecimentos que serão organizados para o seu desenvolvimento.

Desde que foi incorporado ao vocabulário pedagógico, o termo currículo passou a ter dois sentidos distintos: conhecimento escolar e experiência de aprendizagem. Esses dois sentidos, respectivamente, significam conhecimento que se pretende que seja aprendido e aplicado pelo aluno e o conjunto de experiências que sejam vividas por ele. Assim, pode-se afirmar que todo currículo escolar envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de

aprendizagem que têm por objetivo favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos (SANTOS & MOREIRA, 1998).

A concepção de currículo relativa à experiência de aprendizagem tem origem nas visões de educação e de pedagogia a partir do século XVIII, em virtude das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que aconteciam na época, quando há maior valorização da forma em detrimento do conteúdo devido ao destaque que é dado às diferenças individuais e à preocupação com a atividade do aluno.

Se considerarmos o significado que tem em outros contextos culturais e pedagógicos de maior tradição, o currículo é um conceito de uso um tanto recente entre nós. Nossa cultura pedagógica abordou a problemática dos programas escolares como capítulos didáticos, porém sem uma abrangência de significados que sistematize o tratamento sobre currículo.

A prática a que se refere currículo, no entanto, segundo SACRISTÁN (1998):

...é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo (p.13).

Esse autor cita Grundy (1987) que assegura:

“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (p.5).” (SACRISTÁN, 1998, p.13).

Por ser uma prática complexa, são encontradas perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques que determinam a visão pedagógica de currículo. Entre os significados que lhe são atribuídos, existe um campo vasto e pouco articulado segundo uma amostra recolhida por SACRISTÁN (1998) com base em Rule (1973) e Schubert (1986).

Ao citar Rule (1973), que faz um exame histórico da literatura especializada norte-americana, a partir de mais de uma centena de definições, o autor apresenta essas definições reunindo-as em dois grupos: 1) um grande grupo delas rela-

cionado com a concepção do currículo como experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades, ou experiências de aprendizagem, ou, ainda, experiências que a escola utiliza com a intenção de alcançar determinados objetivos; 2) outras concepções: o currículo como definição de conteúdos da educação, como planos, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, programa da escola que contém conteúdos e atividades, além de experiências que o aluno pode obter.

Quando cita Schubert (1986), SACRISTÁN (1998) o faz no sentido de apresentar algumas das “impressões” globais desse autor quanto ao conceito de currículo. São acepções sucessivas e simultâneas desde um ponto de vista histórico, direcionadas por contextos político, científico, filosófico e cultural. Entre essas acepções, destacamos: o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superados pelo aluno num determinado nível ou modalidade de ensino (acepção mais clássica); o currículo como programas de atividades planejadas, obedecendo a uma seqüência, ordem metodológica, numa forma de guia do professor; o currículo como concretização do plano reprodutor da escola e de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo, no caso da formação profissional, como tarefas e habilidades a serem dominadas; o currículo como programa que apresenta conteúdos e valores para que os alunos reconstruam a sociedade no sentido de melhorá-la SACRISTÁN (1998, P.14).

Através da organização dessas definições, perspectivas e acepções, o currículo pode ser analisado a partir de âmbitos diferenciados: sua função social como ponte entre a sociedade e a escola; projeto ou plano educativo composto de diferentes experiências, conteúdos, etc.; com a expressão formal e material desse projeto, apresentando sob determinado formato, seus conteúdos e suas orientações para abordá-lo; um campo prático que supõe: a) a possibilidade de analisar os processos instrutivos e a realidade prática numa perspectiva que lhes dota de conteúdo; b) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; c) sustentar o discurso entre a teoria e a prática em educação.

Esse estudo resulta num referencial para a compreensão da prática educativa institucionalizada e das funções sociais da escola. Daí a deduzir que o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determi-

nado sistema social, embora seja difícil ordenar num único discurso as funções e formas que o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, pois são múltiplas as tradições que se misturaram nos fenômenos educativos.

Definir um currículo significa descrever as funções da própria escola, enfocando-as num momento histórico e social, consistindo numa forma de entrar em contato com a cultura que determinada instituição tem, pois a escola em geral, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição frente à cultura que se concretiza no currículo que transmite. Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de integração social, acabam tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo currículo SACRISTÁN (1998). Assim, sendo, a análise do currículo é uma condição para conhecer o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos, pois é pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo que o valor da escola se manifesta.

A tradição educacional brasileira, em torno de currículo, é pautada pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido tratado inspirado no paradigma técnico-linear, como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. (ARROYO, 2000). No entanto, a proposta da atual legislação educacional aponta para uma renovação paradigmática dos currículos escolares, orientada pelo interesse na emancipação. Trata-se de um modelo constituído pela relação dialética entre o interesse técnico e o de consenso, permitindo ao homem relacionar a teoria com a prática da vida. Neste paradigma estão os fundamentos da educação em que o conteúdo é considerado como o centro do processo, reavaliado de acordo com as necessidades sociais e ligado ao seu significado humano e social, sendo relacionado com o mundo do aluno e de acordo com as características da escola, da estrutura social e da realidade.

Temos de considerar, ainda, que vivemos hoje na era da informática, com suas contradições, seus paradoxos. Assim, a escola que era boa para o momento da revolução industrial, já não atende às necessidades do homem do século XXI. Nossa era é a da lógica dialética, fundamentada na noção de contradição dialógica que se impõe à lógica formal, clássica, normativa e maniqueísta (bivalente).

A lógica dialética busca compreender o movimento e a transformação dos fenômenos (físicos e humanos). Fundamenta-se nas seguintes leis ou princípios: a) unidade e luta dos contrários: vida e morte constituem uma só realidade, uma não tem sentido sem a outra; b) transformação de quantidade em qualidade e vice-versa. A quantidade, em um fenômeno, é aumentada até certo limite a partir do qual o fenômeno modifica-se, por exemplo: aumentam-se os graus centígrados de uma quantidade de água (100 graus) fazendo com que ela se transforme em vapor, já o vice-versa, a qualidade em quantidade, é quando a água congelada ocupa mais espaço; c) transformação universal: tudo está em mudança, ora mais rápida, ora mais lenta, por exemplo, um pinto se transformará em galinha, enquanto que uma montanha, em milhões de anos se tornará pedriscos devido à ação dos ventos, das chuvas, etc; d) conexão universal: os fatos e fenômenos da realidade estão interligados e não têm sentido isoladamente. Um exemplo clássico desse princípio é a floresta que, além da soma das árvores, é a soma da relação entre elas (GARCIA, 2000).

Paralelamente, a luta pela igualdade de direitos, pela supremacia da liberdade, pelo resgate da democracia e a revisão do conceito de poder deram novo sentido à noção de cidadania, de coletividade, de valores cívicos. Entre as razões que temos para buscar uma transformação curricular, passa também uma razão política muito forte: vivemos numa democracia que exige pessoas criativas, questionadoras, críticas, comprometidas com as mudanças, não com a reprodução de modelos.

A rapidez das mudanças em todos os setores da sociedade atual (científico, cultural, tecnológico ou político-econômico), o acúmulo de conhecimentos, as novas exigências do mercado de trabalho, sobretudo no campo da pesquisa, da gerência e da produção têm provocado uma revisão didático-pedagógica do processo de educação escolar. Com isso surge uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na interdependência entre os diversos campos de conhecimento, superando-se o modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento dos conteúdos.

Atender aos pressupostos da nova LDBEN implica estabelecer uma relação dialética entre o contexto histórico-sócio-político-cultural e o currículo, como um todo, pois reconstruir o currículo na visão do que propõe essa Lei requer uma no-

va compreensão do próprio currículo, uma consideração mais abrangente de seu conceito. Nessa perspectiva, rever o currículo implica situá-lo no contexto social que dá ênfase às interconexões, compreendê-lo não como um produto pronto para ser consumido, mas como um processo em construção que se faz e se refaz. Como um caminho em que a participação dos sujeitos que interagem no processo educativo é condição para essa construção.

No Parecer do CEEDD/RS n° 323/99 que normatiza Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e do ensino médio é dito que: “Enquanto o projeto pedagógico permanece sendo o horizonte mais amplo, para onde a escola – e sua comunidade – dirige o olhar, procurando destinos, o currículo é a tradução do ‘possível agora’, revelando estágios de aproximação maior ou menor do ideal sonhado”.

É elucidativo dizer, ainda, que, no artigo 23, a atual LDBEN abre caminhos para a organização curricular quando diz: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. É definindo uma dessas formas de organização curricular que a escola estabelece pontos de apoio no planejamento das atividades educativas, devendo ser essa organização objeto de constante reflexão coletiva.

Essas mudanças que a atual legislação educacional propõe exigem um repensar do currículo escolar, baseado na idéia de rede de relações, eliminando-se os “redutos disciplinares”, em prol de uma proposta interdisciplinar, pois um currículo escolar atualizado não pode ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades da aprendizagem e as novas tecnologias, diretamente associadas à concepção de inteligência. É preciso hoje pensar o conhecimento (e o currículo) como uma ampla rede de significações e a escola como lugar de construção coletiva desse conhecimento onde se busque resgatar a inteireza do ser e do saber e o trabalho em parceria. É no sentido de melhor compreender esse processo que apresentaremos a seguir algumas noções de currículo interdisciplinar.

4.1. Currículo interdisciplinar

Segundo FAZENDA (2005), a palavra mais pronunciada nos eventos de que tem participado é a *interdisciplinaridade*. “Esquecida em décadas passadas, volta agora como palavra de ordem das propostas educacionais, não só no Brasil” mas no mundo.” (p.15).

Para uma melhor compreensão do currículo interdisciplinar, faz-se necessária uma análise da formação do termo interdisciplinaridade. INTER / DISCIPLINAR / I / DADE deriva da palavra primitiva DISCIPLINAR (que diz respeito à disciplina), por prefixação (INTER – ação recíproca, comum) e sufixação (DADE – qualidade, estado ou resultado da ação).

Disciplina refere-se à ordem conveniente a um funcionamento regular. Originariamente significa submissão ou subordinação a um regulamento superior. Significa também MATÉRIA (campo de conhecimento determinado que se destaca para fins de estudo) tratada, didaticamente, com ênfase na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades intelectuais. É uma palavra muito presente em instituições como o exército, a fábrica e a Igreja, que valorizam a disciplina na formação de seu pessoal.

A utilização dessa mesma palavra para denominar os conteúdos escolares refere-se tanto à necessidade de a mente submeter-se à mesma ordem que controla o corpo dos educandos, quanto ao tratamento didático que deve ser dado a cada matéria escolar.

Esses conceitos básicos possibilitam a análise dos diversos tipos de composição curricular:

- MULTIDISCIPLINAR - modelo fragmentado em que há justaposição de disciplinas diversas, sem relação aparente entre si;
- PLURIDISCIPLINAR - quando se justapõem disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento, formando-se áreas de estudo com conteúdos afins ou coordenação de área, com menor fragmentação;
- INTERDISCIPLINAR - com nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação e a comunicação existentes entre as disciplinas, buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo;

- TRANSDISCIPLINAR - quando há coordenação de todas as disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, com livre trânsito de um campo de saber para outro.

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, em meados da década de 60. Buscava-se a convergência das ciências humanas para a unidade humana, ou seja, o caminho para interdisciplinaridade estaria determinado pelo estudo da dicotomia entre ser e existir, em que a discussão interdisciplinar passa a ser o duelo sujeito humano/mundo.

Sem ter a pretensão de fazer um levantamento histórico do percurso interdisciplinar, mas no sentido somente de situar, no tempo, sua evolução, para que dela se retire algumas aprendizagens, podemos nos orientar nos trabalhos de Ivani Fazenda, estudiosa do tema em questão, destacando que, segundo pesquisas dessa autora, “uma tentativa de organização teórica do movimento interdisciplinar nas décadas de 70, 80 e 90, poderia ser assim indicado: 70 – procura de uma definição de interdisciplinaridade; 80 – tentativas de explicitar um método; 90 – em busca de uma teoria de interdisciplinaridade (FAZENDA, 1998, p. 18).

O principal precursor da interdisciplinaridade foi Georges Gusdorf que apresentou, em 1961, à Unesco, um projeto de pesquisa interdisciplinar cuja idéia central era reunir um grupo de cientistas com a intenção de as ciências humanas convergirem para a unidade.

No Brasil, o primeiro a estudar a interdisciplinaridade foi Hilton Japiassú que coloca a necessidade do surgimento de um novo cientista para efetivar uma metodologia interdisciplinar, necessitando esse cientista de ter uma nova capacitação baseada na conscientização da pesquisa como forma essencial para seu crescimento. Ivani Fazenda, acima referida, também é outro nome brasileiro no estudo sobre a interdisciplinaridade, em que buscou fazer um levantamento sobre a conceituação que existia na década de 70, e, na década de 90, ela partia para um projeto antropológico da educação através da interdisciplinaridade, que parte de um estudo científico do homem, ou seja, considera, nesse estudo, a origem do homem, sua evolução e caracteres.

A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são tipos de composição curricular que têm um único alvo: o conhecimento. É a partir da compreensão dessas composições curriculares que o

conhecimento articulará os quatros pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. Essas são as novas metas e trajetória do novo currículo:

- a) *Aprender a conhecer* significa identificar os métodos que ajudarão a distinguir o que é real do que é ilusório, acessando um conhecimento de qualidade, onde o espírito científico é indispensável. E ter qualidade significa conduzir o aluno ao permanente questionamento com relação aos fatos, às imagens, às representações e às formalizações. Aprender a conhecer significa, também, ser capaz de instituir relações entre as diferentes disciplinas e entre essas disciplinas e os significados.
- b) *Aprender a fazer* passa por uma fase de especialização. Significa aprender criativamente, descobrindo novidades, trazendo à luz as potencialidades criativas.
- c) *Viver em conjunto* significa ter uma atitude trans-cultural, trans-religiosa, trans-política e transnacional. Essas atitudes permitem compreender nossa cultura, defender nossos interesses nacionais e respeitar nossas convicções religiosas e políticas.
- d) *Aprender a ser* significa descobrir nossos condicionamentos, a harmonia e desarmonia entre nossa vida individual e social, as fundamentações de nossas convicções e questionar sempre. O espírito científico é um guia nessa empreitada. É um permanente aprendizado do qual os professores informam seus alunos assim como os alunos informam seus professores, porque a formação de uma pessoa passa por uma dimensão transpessoal, ou seja, aprendemos uns com os outros (DELORS, 1998).

As razões psico-pedagógicas que levam a propor um currículo interdisciplinar estão relacionadas com os conhecimentos já adquiridos sobre o funcionamento do cérebro humano e os processos de conhecimento e de aprendizagem. Os avanços significativos da Psicologia genética permitem hoje conceituar, com Piaget, inteligência como a capacidade de estabelecer relações; confrontar, com Vigotsky, o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos; admitir, com Gardner, a idéia de inteligência múltipla, o que implica uma série de competências a serem desenvolvidas pela escola: competência lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.

No entanto, o modelo multidisciplinar presente na escola, ainda hoje, desconsidera as características e necessidades do desenvolvimento cognitivo do aluno, dificultando a percepção da inteireza do saber e do ser humanos. Para resgatar essa inteireza perdida e possibilitar uma visão da totalidade do conhecimento, é que existe a proposta de um currículo interdisciplinar.

Podemos começar perguntando: O que é um currículo interdisciplinar? Para muitos, consiste em somente misturar algumas disciplinas em projetos e está aplicado um currículo interdisciplinar. Porém, ele vai além dessa mistura de disciplinas, vai além da realização de projetos mirabolantes que envolvem professores e alunos em diversas atividades extraclasses. Ter um currículo interdisciplinar é ter que rever tudo o que aprendemos e alocar de maneira que torne viável as interconexões e inter-relações entre as diversas disciplinas existentes, permitindo que cada aluno apreenda o conhecimento coletivo e construa o seu individualmente.

O professor deve transformar sua aula em “perguntas existenciais” para obter “respostas inusitadas” (FAZENDA, 1995). Em outras palavras, a idéia é falar de questões profundas de forma simples. É preciso que os professores intervenham de forma agradável e prazerosa diante do grupo que têm em mão, provocando análises e críticas construtivas, provocando a construção histórica de um novo conhecimento que se apropria dos velhos e os transforma e os aplica adequadamente para quebrar a rigidez existente entre as disciplinas e atingir a organicidade interdisciplinar.

O Congresso de Locarno distingue três graus de interdisciplinaridade: grau de aplicação, em que o sujeito se apropria do conhecimento de uma disciplina e aplica à outra; grau epistemológico, o sujeito transfere os métodos de uma disciplina à outra e grau de geração de novas disciplinas, o sujeito transfere os métodos de uma disciplina à outra, originando uma nova disciplina. A interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas seu objetivo permanece dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar.

O significado curricular de cada disciplina não pode resultar de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas sim do modo como se articulam as disciplinas em seu conjunto; tal articulação é sempre tributária de uma sistematização filosó-

fica mais abrangente cujos princípios norteadores é necessário reconhecer (MACHADO, 1995, p. 186, apud NOGUEIRA, 2001).

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais levam o aluno apenas a um acúmulo de informações que pouco ou quase nada contribuem para sua vida profissional, uma vez que o atual desenvolvimento tecnológico é de ordem muito variada, ficando impossível ser processado com a velocidade que se adapte à esperada sistematização que a escola requer.

Por outro lado, há casos em que educadores de algumas escolas deixam de lado os conhecimentos tradicionalmente sistematizados e organizados, priorizando a organização curricular que explora conhecimentos do senso comum que, deixado a si mesmo, pode gerar prepotências maiores que o conhecimento científico.

O senso comum, no entanto, quando integrado ao conhecimento científico, pode dar origem a uma nova racionalidade. Isso significa que o pensar interdisciplinar tem como princípio que nenhuma forma de conhecimento é racional em si mesma. Aceita, por exemplo, o conhecimento do senso comum como válido por ser através do cotidiano que é dado sentido à vida das pessoas. “Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo” (FAZENDA, 2005, p.17).

Essa relação com o outro e com o mundo leva à compreensão de que é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000). Assim, a educação do futuro baseia-se na ética, guiada para a unidade planetária, mas respeitando a diversidade e a individualidade de cada ser que compõe a humanidade.

A interdisciplinaridade pedagógica pode ser facilmente qualificada de transdisciplinar, uma vez que está no âmbito do projeto de produção educativa, aquele que faz certos apelos a diferentes tentativas de aprendizagem e de conhecimentos homologados, ressaltando as matérias escolares em jogo (é a dimensão interdisciplinar), mas do qual a realização exige um produto socializado, requerendo

também o recurso a outros conhecimentos (dimensão transdisciplinar). (FAZENDA, 2005).

Busca-se, portanto, um currículo que integre a teoria à prática, que persiga subsídios para transpor as dificuldades que possam ocorrer ao longo da transição para uma nova pedagogia com um novo currículo. Que se parta da interdisciplinaridade e se chegue à transdisciplinaridade que visa o que vai além das disciplinas, dando uma nova trajetória e promovendo a educação universal.

O novo currículo deve ser guiado através da busca de um novo conhecimento para que haja o alcance das metas necessárias à educação do futuro. Deve surgir um novo professor para que esse currículo seja desenvolvido e respeitado, e que seja posto em prática com o compromisso de trazer resultados viáveis à aquisição do conhecimento-base a qualquer pessoa. Assim, a busca por um conhecimento universal torna-se tão necessária quanto à elaboração de um novo currículo. É preciso rever a formação inicial e continuada dos professores para tornar viável essa caminhada em busca desse novo currículo.

Uma postura interdisciplinar, portanto, nos leva a revisitar o velho tornando-o novo, e buscando o novo que se tornará velho, num eterno movimento dialético que é fundamental para desenvolver novos itens e proposições para discussão. Outro fundamento importante da postura interdisciplinar é a parceria, em que surgirá o diálogo com outras formas do conhecimento, além da parceria com outros educadores como condição para a melhoria da práxis individual e social.

Desse modo, a interdisciplinaridade é uma das trajetórias do novo currículo, pois se baseia na universalização do conhecimento que busca melhorar as formas de inter-relação das pessoas nele envolvidas, partindo de um olhar interdisciplinar para chegar ao transdisciplinar com mais entendimento.

Temos então a interdisciplinaridade como um campo aberto, para que, de uma prática fragmentada por especialidades, possamos estabelecer novas competências e habilidades, através de uma postura pautada em uma visão holística do conhecimento e uma porta aberta para os processos transdisciplinares.

No entanto, não é possível repensar o currículo escolar visando a uma organização interdisciplinar, sem que seus envolvidos, comunidade escolar e comunidade externa, conheçam o processo histórico do currículo escolar, isto é, os con-

textos sócio-econômicos em que esteve inserido ao longo da história e as respectivas exigências do mundo do trabalho, pois é a reflexão sobre o conhecimento desse processo histórico que possibilitará a compreensão pelos sujeitos da escola de que um currículo que atendeu às exigências da sociedade de uma época não atende às da sociedade atual.

Na organização dos tempos e espaços escolares, portanto, as determinações da atual legislação educacional podem ser a *matéria-prima* para que a escola, considerando sua realidade sócio-cultural, os conceitos que fundamentam sua linha de trabalho, organize seu processo de planejamento, construa seu projeto pedagógico e defina, em coerência ao que nele estabeleceu, sua organização curricular, com previsão de procedimentos metodológicos e avaliativos.

Pensar nessa direção exige um projeto interdisciplinar de ensino para captar as relações conscientes entre as pessoas. Trata-se de um projeto que, além de se orientar para o produzir, surja espontaneamente de um ato de vontade, de uma proposição frente a um projeto que almeja conhecer melhor, caracterizando-se pela ousadia da busca da construção coletiva de um novo conhecimento para que esse não seja privilégio de alguns.

4.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como sugestão de construção curricular

A construção de currículos, em qualquer instituição, precisa orientar-se pelas legislações vigentes no país. A LDBEN nº 9394/96 explicita, em alguns de seus artigos, balizamentos curriculares que devem ser seguidos em todo o território nacional brasileiro.

A União deverá, a partir de diretrizes gerais fixadas pelo artigo 27 da LDB, definir diretrizes para a construção de currículos em todo o País. O artigo 26 estabelece que esses currículos devem ter uma base nacional comum. A definição das diretrizes curriculares e da base nacional comum ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1995, o MEC iniciou um processo de elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de torná-los a base nacional comum, obrigatória em todo o País. O Conselho Nacional de Edu-

cação, porém, frustrou essa expectativa, definindo que os PCN constituem um guia curricular como outros existentes e que eles não podem ser utilizados para fins de avaliação do sistema educacional.

Em 1998, o mesmo CNE definiu as diretrizes curriculares para a educação fundamental e média – resoluções 02 de 07/04/98 e 03 de 26/06/98. Essas Diretrizes são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a Lei. No Título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, Art. 2º da LDBEN no. 9394/96 é dito que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Os PCN, no entanto, já estavam elaborados e, embora não obrigatórios, vêm sendo adotados por redes de ensino do País. Uma das discussões mais frequentes atualmente na área de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu reflexo no ensino. É, portanto, fundamental que sejam analisados.

Por sua natureza aberta, [os Parâmetros Curriculares Nacionais] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo (Secretaria de Educação Fundamental, 1997a, p.13).

É importante lembrar que a proposta dos PCN é flexível, podendo ser moldada a critério do professor e de acordo com a identificação dos alunos. Assim, os materiais de apoio ao currículo e ao professor cumprem seu papel quando são fonte de sugestões e ajudam os educadores a questionarem ou a certificarem suas práticas, contribuindo para que o conhecimento científico não seja abordado de forma exclusivamente livresca. Enfatizam a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, as quais estão na base da construção do padrão de referência do mundo físico.

A proposta de reorganização curricular apresentada pelos PCN do Ensino Fundamental e Médio é feita numa perspectiva de interdisciplinaridade e de contextualização. Ao Ensino Fundamental, é indicado o trabalho com temas transversais como condição para que os dois pólos do processo interajam. Enquanto que, ao Ensino Médio, para que ocorra essa interação e para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, a proposta é reorganizar o currículo em áreas do conhecimento.

Para o Ensino Fundamental, os temas transversais propostos pelos PCN apresentam-se como uma alternativa de organização do conhecimento no currículo. No documento, é afirmado que a organização dos currículos por disciplinas é incapaz de dar conta de temáticas sociais relevantes. A sociedade e os modos de produção estão a cada dia mais complexos e globais, e a estruturação disciplinar do conhecimento deve atender às novas demandas da sociedade. Dessa forma, os PCN propõem que as temáticas fundamentais para a inserção dos alunos na vida social sejam tratadas transversalmente, isto é, sejam incorporadas às diferentes disciplinas sempre que os conteúdos e objetivos a serem trabalhados por essas disciplinas o permitirem.

Esses temas não constituem novas áreas de conhecimento, devem ser integrados às diferentes áreas, e as questões relativas a eles devem ser explicitamente trabalhadas, e os conteúdos de áreas diferentes devem ser utilizados de forma a responder a essas questões. Na proposta para cada área do conhecimento, o professor encontra orientações sobre a organização de unidades e projetos, sobre temas de trabalho interdisciplinares, sobre a problematização de conteúdos, sobre fontes de informação: observações, trabalhos de campo, experimentações, textos diversos e informática.

Em especial, a análise em torno da viabilidade dos “temas transversais” requer esforços de reflexão particularmente direcionados, tendo em vista o caráter de “novidade” que em si comportam, o nível de interdisciplinaridade requerido, bem como a necessidade de preparação dos professores para desenvolverem os temas. Assim sendo, a reflexão sobre a viabilidade dos “temas transversais” pode ser iniciada pelas condições do professor para colocar em prática o que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o Ensino Médio, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, os PCN propõem a reorganização curricular em áreas de conhecimento, buscando dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização e evitar a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade.

A organização em três áreas – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias* – seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social, tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, assim, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

Uma vez que a tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos, a proposta dos PCN, através da organização acima descrita, pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização, é de contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar.

A interdisciplinaridade, na perspectiva escolar, segundo esse documento, visa a utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, estabelecendo ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. Tem, portanto, uma função instrumental que trata de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

A integração dos diferentes conhecimentos pode gerar as condições necessárias a uma aprendizagem motivadora, proporcionando maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade.

Disso decorre a aprendizagem significativa que pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Postura que visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. A proposta de uma nova

forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada pressupõe que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer condições para que os dois pólos do processo interajam (BRASIL, 1999).

No que diz respeito à avaliação, os PCN trazem contribuições bem interessantes e válidas como a de que, longe de ser apenas um momento final do processo de ensino, a avaliação se inicia quando os estudantes põem em jogo seus conhecimentos prévios e continua a se evidenciar durante toda a situação escolar. Assim, o que constitui a avaliação é o resultado tanto de um acompanhamento contínuo e sistemático pelo professor como de momentos específicos de formalização, ou seja, a demonstração de que as metas de formação de cada etapa foram alcançadas (Brasil, 1998, vol.4, p. 31).

Em todas as áreas do conhecimento, são muitas as formas de avaliação possíveis. De modo geral, podem ser agrupadas em dois segmentos:

- * de um lado, incluem-se a observação sistemática durante as aulas sobre as perguntas feitas pelos alunos, as respostas dadas, os registros de debates, entrevistas, pesquisas, filmes, experimentos, os desenhos de observação etc.;

- *em outro plano, estão as atividades específicas de avaliação, como comunicações de pesquisa, participação em debates, relatórios de leitura, experimentos e provas dissertativas ou de múltipla escolha. Por fim, a avaliação deve considerar o desenvolvimento dos estudantes não só na aquisição de conceitos, mas também procedimentos e atitudes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um avanço em todas as áreas, considerando sua proposta de estudo contextualizada, que leva em conta as condições locais e a participação ativa dos estudantes. Mas é imprescindível lembrar que uma de suas características é a flexibilização curricular, os conteúdos são apresentados a título de orientação e a implementação depende do projeto político pedagógico de cada escola.

Este é um momento histórico muito significativo na educação que requer a contribuição de estudiosos e pesquisadores para a reflexão sobre perspectivas de concretização dos PCN, com o paralelo apontamento de estratégias limitadoras e facilitadoras desse processo.

Tem-se a clareza de que o que ensinar e o que aprender deve passar pela contextualização, colocando os objetos no seu tempo, seu espaço, relacionando-os entre si, valorizando suas interações com os demais: a aprendizagem e o ensino pela contextualização, não pelo isolamento dos objetos.

O que se busca hoje é o currículo significativo, que fale e que seja falado da e na vida. Uma política neste sentido, sem dúvida, foi a construção, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois incorporam uma tendência à inclusão de temas sociais, indicam a necessidade de contextualizar a realidade e mostram que o currículo, em que pese ter de possuir parâmetros nacionais, não pode prescindir da realidade local, com suas necessidades e questões locais.

É necessário, portanto, discutir os PCN e dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização, divulgar seu conteúdo, motivando os professores a debaterem as propostas e a sugerirem atividades, pois esses Parâmetros têm como principal objetivo fazer com que a escola forme cidadãos, e essa é a finalidade primeira de todo processo educativo.

CAPÍTULO III

SITUAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

*A escola que for capaz de formular seu projeto pedagógico
poderá assumir, como seu eixo central,
o combate ao fracasso escolar,
também como forma de aglutinar as forças de todos,
diretor, docentes, especialistas, servidores,
bem como da comunidade
(Tomaz Tadeu da Silva).*

Este capítulo visa a apresentar as informações obtidas através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, organizadas de acordo com as questões propostas. Esta apresentação está dividida em quatro partes. A primeira parte apresenta um histórico dos primeiros estudos realizados pela equipe do Projeto de Pesquisa COTESC (TERRAZZAN, 2006) sobre o processo de elaboração dos PPP de EEEM do município de Santa Maria/RS.

A segunda parte consiste em apresentar os resultados de nossos estudos em continuidade ao que já vinha sendo pesquisado por essa equipe, porém enfocando o processo de implementação e de reconstrução dos PPP nessas escolas.

Na terceira parte, apresentamos as informações que resultaram da análise dos PPP de seis (6) EEEM quanto às mudanças que esses projetos propõem em relação à organização e à operacionalização do currículo escolar, além de identificar aspectos que caracterizam inovação nessa organização.

Por fim, relatamos as informações sobre as mudanças na organização curricular que são implementadas no cotidiano da escola 17 e os condicionantes necessários para essa implementação.

Optamos pelo estudo do projeto político-pedagógico como ponto de partida da nossa pesquisa sobre a situação da organização das escolas de ensino médio do município de Santa Maria/RS, porque entendemos que esse documento representa

o planejamento do que se pretende fazer e aonde se pretende chegar com o trabalho escolar, a partir de um diagnóstico profundo dos problemas, das necessidades e dos avanços vividos no ambiente institucional. Esse documento configura-se, portanto, como um conjunto de práticas e de concepções que orientam o trabalho escolar e é dotado de uma flexibilidade capaz de agregar e respeitar todas as diferenças, assim como de organizar todo o trabalho escolar, representando a sua identidade institucional.

O estudo sobre o processo de elaboração dos PPP de dezoito (18) EEEM da zona urbana do município de Santa Maria teve início no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa COTESC.

A seguir, relataremos um breve histórico desse trabalho inicial que tem por objetivo situar a origem de nossos estudos, pois estes são uma continuidade da pesquisa desenvolvida no referido projeto.

1. Processo de elaboração dos PPP das EEEM do município de Santa Maria/RS²

A importância atribuída aos PPP pela equipe que iniciou este estudo, sustentou-se na convicção de que as concepções dos professores e da equipe pedagógica acerca do cotidiano escolar, seus problemas, desafios e possibilidades de superação, assim como as acerca de currículo, avaliação e aprendizagem, por exemplo, poderiam ali ser encontradas.

O roteiro para a primeira leitura de cada PPP constava de quatro itens centrais do projeto: Formas de Colaboração entre Escola e Universidade; Necessidades Formativas dos Profissionais desta Escola; Estágio Curricular na Formação Inicial de Professores e Processos e Ações de Formação Continuada de Professores. Na leitura desses itens, deveriam ser perseguidas as concepções e as práticas ali ditas ou não ditas.

O resultado do levantamento e da análise dos dados não foi considerado satisfatório pela equipe. Foi elaborado, então, um outro roteiro para a leitura e análise dos dezoito PPP, que constou de doze itens, quais sejam: 1) ano de elaboração do

² Parte da coleta e da análise das informações utilizadas na primeira parte deste capítulo contou com a colaboração de membros da equipe COTESC e consta em trabalhos anteriores dessa equipe.

PPP; 2) itens do sumário do PPP; 3) diagnóstico da escola; 4) infra-estrutura; 5) estrutura organizacional; 6) fundamentação teórica e bibliográfica; 7) filosofia e objetivos da escola; 8) concepções de currículo, ensino e aprendizagem; 9) formas de avaliação propostas e praticadas; 10) indicadores de plano de ação da escola; 11) concepção e/ou propostas de formação de professores; 12) explanação sobre a coerência interna do PPP.

De posse das novas análises, que indicavam certa precariedade nas idéias e concepções presentes nos textos dos PPP, assim como uma economia na caracterização e proposição de itens, a equipe passou a indagar sobre o processo de construção desses documentos: Quando começou a ser exigida sua construção nas escolas? De que forma foi estabelecida a relação entre a 8ª CRE e as escolas? Havia um roteiro a ser seguido e reuniões de esclarecimento aos professores? Qual era a política de educação definida pela Secretaria de Educação do Estado do RS? Tais indagações os conduziram a fazer um estudo da documentação relativa à “Constituinte Escolar”, promovida pela SE/RS, a partir do ano de 1999 e, também, a entrevistarem a professora coordenadora da 8ª CRE que exerceu esse cargo no referido período.

1.1. Contexto de produção dos PPP no Estado do Rio Grande de Sul

Os PPP tomados para estudo, no Projeto de Pesquisa COTESC, foram produzidos a partir do ano de 2000, quando, no Rio Grande do Sul, as perspectivas de “um novo tempo” para a educação estadual eram enfaticamente assumidas nos discursos e nas práticas. É necessário apresentarmos a metodologia para a construção dos projetos das escolas, porque houve neste Estado, uma proposição de envolvimento da comunidade escolar no sentido de vislumbrar suas necessidades e expectativas em relação à escola pública. Como é afirmado na apresentação do documento *Princípios e Diretrizes para a educação estadual* (2000), “O Rio Grande do Sul inaugura um novo tempo na educação pública estadual, e a Constituinte Escolar representa o processo de construção deste novo tempo”. Por isso, a proposição do governo do Estado era proporcionar que os projetos educacionais não fossem mais “elaborados em gabinetes e repassados para as escolas através de pacotes com fórmulas e manuais pedagógicos para serem executados” (2000, p. 5), mas resultado de uma intensa participação da

comunidade gaúcha. Nesse sentido é que se apresenta a idéia de uma “Constituinte Escolar”.

O ato de lançamento da Constituinte Escolar (CE) foi realizado na Secretaria da Educação/RS, em Porto Alegre, em abril de 1999 e foi definida como “um processo concreto da Secretaria da Educação para que, educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares e Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública e, conseqüentemente, resgatem o seu lugar na história do nosso Estado” (RS, 2000, p. 10). Os momentos que compuseram a Constituinte foram os seguintes:

1º momento: elaboração da proposta, sensibilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e seu lançamento.

2º momento: estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, política, cultural,...), resgate das práticas pedagógicas e levantamento das temáticas para aprofundamento.

3º momento: aprofundamento das temáticas levantadas no segundo momento (a partir dos 25 cadernos verdes).

4º momento: definição dos princípios e diretrizes da Escola Democrática e Popular.

5º momento: (re)construção dos projetos político-pedagógicos das diferentes instâncias da Secretaria da Educação (escolas, coordenadorias regionais de educação e órgão central de educação) (RS, 2000, p.22-23).

Esse processo demandava reuniões nas escolas, discussões e levantamento de questões e temáticas a serem encaminhadas e apresentadas nas reuniões gerais em Porto Alegre. Nas escolas, “a comunidade”, dentro do 2º momento, deveria fazer um diagnóstico de sua situação, seus problemas, suas demandas, suas expectativas. Como diz a coordenadora da 8ª CRE, gestão 1999-2002, isso compreendia “o resgate das práticas (...), a escola que temos, o que existe, as nossas necessidades, a escola que queremos” (p.5). Como resultado dessas reuniões nas escolas, foram definidos, em reuniões da constituinte em Porto Alegre, os 25 temas (cadernos temáticos) que retornariam para as escolas para serem estudados e analisados como forma de propiciar a reflexão para a construção de seus projetos escolares.

O terceiro momento, então, constituiu-se pelo contato dos professores com estes cadernos e a realização de sessões de estudo. Cada caderno temático

apresentava a seguinte metodologia: Problematização Inicial; Aprofundamento Teórico; Plano de Ação e, no final de cada caderno, era apresentado um Roteiro de Sistematização do Aprofundamento Teórico que seria apresentado pelos professores de cada escola nas Pré-Conferências e na I Conferência Estadual de Educação, a qual definiria os *Princípios e Diretrizes da Escola Democrática e Popular*.

O quarto momento resultou do aprofundamento temático e das conseqüentes sistematizações, as quais geraram um texto-base nas pré-conferências municipais que, segundo o Documento (RS, 2000), foram em número de 191, congregando mais de 60 mil pessoas. Esse texto-base foi novamente apresentado para discussão nas 31 pré-conferências regionais e, finalmente, encaminhado um texto-base para discussão e aprovação na Conferência Estadual. A partir de 100 grupos de trabalho e posterior debate em grupo, as propostas foram apresentadas e votadas em plenária no final da Conferência que “contou com a participação atenta, exigente e alegre de 3.500 delegados/as eleitos/as nas Pré-conferências regionais da educação do RS” (RS, 2000, p.30). Foram estabelecidos os Princípios e Diretrizes para a escola pública estadual para cada uma das quatro temáticas básicas, quais sejam:

Temática 1 – Educação: democracia e participação

Temática 2 – Construção social do conhecimento

Temática 3 – Políticas Públicas e Educação

Temática 4 – Concepção de Educação e Desenvolvimento

Todo o processo que, para além de buscar construir uma nova concepção e uma nova prática educacional no RS, visava a dar suporte à construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas estaduais, teve como objetivo o envolvimento democrático da comunidade escolar. Conseqüentemente, o grupo de pesquisa imaginou que tais projetos, importantes e fundamentais documentos escolares, estivessem em consonância com tais princípios e diretrizes e pudessem então retratar a sua realidade, as suas propostas e as suas formas de operacionalizar as mudanças.

Por ter sido um processo que foi afirmado como constituído a partir das bases e, num crescendo, apontou para uma direção a ser seguida pela escola pública estadual, a hipótese inicial de trabalho da equipe era de que ali poderia adquirir o conhecimento de cada uma das 18 escolas de ensino médio da rede pública estadual de Santa Maria. Porém, a leitura e re-leitura que fizeram deste documento

os encaminharam para a compreensão de discursos rápidos, repetidos; diagnósticos da escola, às vezes inexistentes, indefinição e pouca clareza de conceitos como ensino, aprendizagem, avaliação, por exemplo, e a quase que total ausência de indicações acerca de como colocar em ação as propostas apresentadas como necessárias à mudança na escola.

Diante disso, a equipe sentiu a necessidade de compreender como havia sido o encaminhamento para a construção desses PPP, a interação entre Secretaria de Educação e Coordenadora de Educação do Estado do RS e as escolas estaduais. Realizaram, então, uma entrevista com a professora que, na época, era a coordenadora da oitava CRE.

Na entrevista com a referida coordenadora, questionaram-na sobre como avaliava o envolvimento das escolas nesse processo de construção do PPP e, posteriormente, do Regimento Escolar (RE). Segundo a coordenadora:

a construção do PPP deveria ter a participação da comunidade, esse é um elemento, deveria ser discutido por todos os segmentos, funcionários da escola, pais, professores, sociedade civil. Bom, eu acho que isso não aconteceu. Acho que ele foi feito pela direção e o pedagógico da escola, quando muito passou pelo conselho escolar. Teve escolas que fizeram o processo participativo e resultou de coisas boas. Mas teve escola que foi fechado, que fez o processo constituinte com um pequeno grupo de pessoas e chamou de processo constituinte. Então, houve um faz de conta, eu não me engano com isso (Coordenadora 8ª. CRE, gestão 1999-2002).

Em algumas cidades, conforme a professora coordenadora houve muita participação da população:

Me lembro, em São Francisco de Assis, ah...a cidade parou no dia do congresso municipal constituinte. Foi assim: veio prefeito, (...) até fecharam as repartições públicas pra todo mundo ir pra constituinte. Quer dizer, uma multidão de gente que tu nem acredita que tenha num lugarzinho daquele tamanho. Foi assim, de um entusiasmo, as pessoas participando. Isso não se refletiu na vida da escola. Quando chegou na hora da escola, corporativamente os professores fecharam o processo e aí não dedicaram tempo pra isso. (Professora Coordenadora)

Nessa situação específica, a professora enfatiza a participação intensa da comunidade, mas constata, por outro lado, que as escolas da rede pública estadual

que deveriam canalizar os desdobramentos desta participação, acabou, em muitos casos, não realizando um processo aberto e democrático com todos os seus envolvidos.

Ao ser indagada acerca de sua avaliação sobre os descompassos vividos no processo da constituinte escolar, a professora considerou alguns problemas ou, mesmo, erros. Um desses erros por ela apontado

foi o de querer ter chegado a um resultado que tinha que chegar, que eram os regimentos, mas acho que podia se ter trabalhado com uma coisa maior, um processo mais aberto, mais sintético junto com o Conselho Estadual de Educação, de não ter obrigação do documento sair formalizado, estando todo certinho, mas criar um processo mais, de fato de maior participação da comunidade. Eu acho que neste sentido, talvez a gente deveria ter insistido nesse processo. Nós tínhamos que chegar ao regimento no final de 2002 e isso na verdade a gente teve que empurrar no final, porque os regimentos tinham que chegar lá. Então, no final desse processo não foi um processo bom. (...) a gente acabou tendo que, na prática, romper com tudo que a gente instigava de participação e de liberdade. (...) a gente quis cumprir os prazos e não foi bem encaminhado, acho que acabamos pressionando as escolas, os diretores. (Professora Coordenadora)

Naquele contexto, o Conselho Estadual de Educação estava exigindo que todas as escolas tivessem construído seu PPP e seu Regimento até o final do ano de 2002. Esse fato teria, segundo a professora, atropelado o processo, pois as escolas se viram obrigadas a cumprir os prazos estipulados e com isso a participação de todos, que exige tempo, paciência e conquista não pôde se efetivar. Ao fim, todo um processo que tinha o objetivo primordial de partir das bases, da comunidade escolar e de poder representar a realidade e as perspectivas das escolas, acabou sendo vencido pela urgência da finalização dos regimentos escolares exigidos pelo CEEDD. Nessa condição, em muitas escolas, o PPP foi “feito em gabinete”, afirmou a professora coordenadora. Esta assertiva corroborou as constatações da equipe ao tomar este documento para estudo e análise na pesquisa

Outras compreensões acerca do porquê das falhas em um processo que, aparentemente representaria os anseios e expectativas dos professores, seriam relativas ao próprio professorado, à sua condição de trabalho nas escolas:

Porque a gente não tem tempo de estudar, (...) tu tem que ir pra dois, três empregos; tu sai de uma escola e vai à outra; faz qualquer coisa para ter convocação, mais um contrato emergencial; faz concurso de novo. Quer dizer, é uma loucura viver com isso, é uma coisa que realmente dificulta, fica pesado para as pessoas. Eu acho que a estrutura é engessada demais, realmente o próprio plano de carreira. (Professora Coordenadora)

Conforme a referência acima, a equipe compreendeu que a sobrecarga de trabalho do professor, a luta pela sobrevivência através do trabalho em duas ou mais escolas geraram a dificuldade de os professores participarem das reuniões de estudo e do envolvimento com a construção dos projetos da escola. Por essa constatação, passaram a aceitar a idéia de que as condições materiais nas quais estão inseridos os professores são determinantes de sua forma de pensar e agir. Portanto, seria necessária a mudança dessas condições para que tivessem ocorrido transformações no professor naquele momento de participação e efetivação do PPP.

Há o reconhecimento por parte da professora coordenadora da 8ª CRE (gestão 1999-2002) que, apesar das condições adversas, ainda assim, em determinadas escolas, o processo foi participativo e resultou em um PPP mais consistente e esclarecedor da sua realidade. Fato que nos estimulou a dar continuidade aos estudos que vinham sendo feitos no Projeto de Pesquisa COTESC para compreender o processo de implementação e de revisão das propostas contidas nesses documentos.

2. Processo de implementação e de revisão dos PPP das EEEM do município de Santa Maria/RS

Diante das constatações obtidas pela equipe que participou do Projeto de Pesquisa COTESC, demos prosseguimento aos estudos dos PPP das dezoito escolas estaduais de ensino médio da zona urbana do município de Santa Maria/RS. Inicialmente, entrevistamos a equipe pedagógica da 8ª CRE (gestão 2003-2006) para obtermos uma avaliação da administração do sistema de ensino sobre o processo de implementação e de reconstrução dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS, uma vez que esse processo ocorreu mais especificamente nesta gestão. Com esse instrumento, buscamos informações relacionadas à questão

número um desta pesquisa: **“Como se deu o processo de implementação e de revisão dos PPP nas EEB do município de Santa Maria?”**.

A entrevista foi agendada com a Coordenadora da 8ª CRE, porém, devido a um imprevisto na agenda dessa professora, foi realizada com o Coordenador Pedagógico dessa Coordenadoria que se fez acompanhar de uma Professora que atua nesse setor com a articulação das escolas e a CRE, em relação aos PPP, Regimentos Escolares e Planos de Estudos.

➤ **processo de implementação dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS**

Quando questionados sobre a participação que tiveram no processo de elaboração dos PPP e de sua implementação nas escolas em que atuavam, na época, o Coordenador Pedagógico informou ter vindo de uma escola estadual em que exercia a função de Supervisor, dizendo ter começado a reconstruir a proposta pedagógica dessa escola junto com toda a comunidade escolar, iniciando pela avaliação institucional. Optaram por fazer uma avaliação institucional, do Diretor, passando pelos professores, funcionários, alunos, comunidade. E, a partir dessa avaliação, a equipe pedagógica da escola fez todo o levantamento de informações, tanto quanto possível, da comunidade e mais algumas entrevistas com professores e alunos da escola, como forma de complementar, reforçar o que estava escrito na avaliação institucional. Após esse levantamento foram realizados três grandes seminários na escola, com reunião com líderes de turmas, pais, professores, equipe diretiva, pedagógica. E, a partir dessa avaliação institucional, então, começaram a construir a proposta pedagógica da escola que passou a fazer parte do dia-a-dia da escola.

A professora que acompanhou esse Coordenador, na entrevista, diz também ter vindo de uma escola estadual em que sempre tiveram um trabalho conjunto, ressaltando que a comunidade era especial, de periferia, com grandes dificuldades cujos professores não demonstravam um compromisso de adaptar a proposta pedagógica à realidade da comunidade, apresentando uma certa resistência a participar da construção dessa proposta. No entanto, lentamente, houve uma mudança, formando um grupo mais forte que queria realmente mudar.

➤ **A função do PPP para a organização escolar**

Nas respostas obtidas às questões sobre a função do PPP para a organização de uma unidade escolar, em que questionamos sobre as mudanças que podem ser percebidas na organização e/ou práticas escolares após a construção dos PPP, os entrevistados afirmam que muitas escolas já estão buscando seus PPP para dirimir alguma dúvida, pra encontrar solução aos seus problemas e que, em muitos casos, quando vão até a CRE, na busca de algum esclarecimento, o fazem mais no sentido de confirmar a validade de idéias construídas na escola. Essa atitude para os entrevistados é a grande mudança.

No entanto, destacam incoerências que ocorrem entre a proposta e a prática escolar, citando como exemplo a questão da avaliação em que a proposta pedagógica prevê formar o aluno integral, com consciência crítica, e um, o professor de Português, como aconteceu numa determinada escola, realiza uma prova por bimestre, valendo dez essa prova e “pensa que está fazendo o máximo, reprovando todos os alunos só com uma prova”. Os entrevistados concluem que isso contraria o regimento e a proposta pedagógica da escola.

Dizem ser essas incoerências que ainda persistem, mas, em menor grau, em menor número do que antes. Vêm como causa de incoerências o fato de, em muitas escolas, uma comissão ter construído a proposta pedagógica, o regimento, e, depois, terem passado aos professores, aos pais que aprovam esses documentos. Em conseqüência, os professores, ou funcionários, fazem algumas coisas que não está previstas no regimento da escola, incoerentes com esse e achando-se no direito de fazer cobranças à equipe diretiva, de questionar por que não poder ser de tal forma. Sendo assim, os entrevistados vêm a incoerência como resultado da forma de construção desses documentos escolares. Salientam, no entanto, que, hoje, como foi alterada a forma de construção do regimento e da proposta pedagógica, existe um número bem menor de ações incoerentes nas EEB da região desta Coordenadoria.

Destacam, ainda, que os três pontos fortes, que é o PPP, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos, deixaram de ser uma “despreocupação”, passaram a ser uma preocupação muito grande dos professores no momento em que começaram a

utilizá-los e viram que o mecanismo de utilização era a proposta que eles tinham feito. Começaram inclusive a voltar atrás para reforçá-los e modificá-los. É grande o número de regimentos que são modificados. Já estão dando entrada na CRE para as modificações a serem implantadas em 2007, com pequenas mudanças, e não somente os regimentos das escolas estaduais, mas também das particulares que se assessoram com esta Coordenadoria.

➤ **processo de revisão dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS**

Quanto ao processo de revisão dos PPP, nas EEB, quando questionamos sobre como está acontecendo esse processo e que acompanhamento e/ou orientação a 8ª CRE está realizando junto às escolas para essa revisão, as informações obtidas foram que algumas escolas tiveram os seus regimentos atualizados em 2006, mas ainda estavam com seu PPP de 2001 e o Plano de Estudo de 2002. Foram orientados para o fato de que quando se faz mudança em um desses documentos, tudo acompanha essa mudança. Embora o PPP não tenha grandes mudanças, os Planos de Estudos têm que ser modificados, pois também alteraram o regimento. As alterações que são realizadas nos regimentos ficam registradas, na pasta de cada escola, na CRE. Houve uma demanda muito grande de regimentos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2003, e o Conselho Estadual, pelo acúmulo de regimentos, os aprovaram e delegaram poderes de homologar esses regimentos às CRE, orientando-as de como proceder para essa homologação. A partir desse momento, o olhar a esses documentos passou a ser muito mais criterioso. Uma vez que já estava aprovado o regimento, a questão não era homologar por homologar. Era preciso observar o que estava sendo homologado, listando todas as alterações.

Segundo os entrevistados, hoje, como se alterou a forma de construção do Regimento Escolar e do PPP, existe um número bem menor de ações incoerentes nas EEB da região da 8ª CRE. “Existe uma relação muito boa da CRE com as escolas”. A Coordenadoria busca o apoio da SE, participando de reuniões em Porto Alegre, também recebe orientações do Conselho Estadual de Educação (CEED), o que consiste num respaldo para passar segurança nas informações que dá às escolas. A partir daí, organiza todo um aparato legal de cada item relacionado aos

três documentos já referidos, do qual lança mão pra ajudar aos colegas. Esse aparato constitui uma espécie de polígrafo com orientações de como cada item pode ser trabalhado, “principalmente no regimento que é mais detalhista”, ou seja, cada item tem um respaldo legal correspondente. Assim, qualquer dúvida, “a própria escola busca, por exemplo, o Parecer 740/99”. Se persistirem dúvidas, “ou a CRE vai até a escola ou eles vêm até nós”.

Essas modificações são mais freqüentes em relação ao RE, pois, conforme afirmam os entrevistados, há uma certa resistência das escolas em mudar o PPP, por considerarem-no muito utópico. No entanto, os próprios professores reconhecem que alguns sonhos já estão sendo realizados. Ainda sobre a revisão do PPP, a professora que atua na articulação desses três documentos escolares, acrescenta:

... ele é mais em nível de escola. A gente tem só que dá... um caminho pra eles. Orientação que precisa, porque nós também não sabemos nem sempre tudo o que eles querem. Isso aqui pode? Pode. Isso não pode? Não pode. Então a gente tem algum acompanhamento sim. Os planos quase que anualmente têm que ser alterados. Toda vez que altera ali o regimento, principalmente o regimento, os planos têm que ser alterados também, porque há muitas citações no regimento que diz conforme os planos de estudos. E muito menos que o PP. Diz assim... tal coisa, conforme planos de estudos. Então planos de estudos têm que ser coerentes com o regimento. Eles já sabem que, se mexer no regimento, eles têm que revisar os planos. Não necessariamente muda todo o PP. (Professora assessora do Coordenador Pedagógico)

Sobre os prazos estabelecidos para que as EEB revisem seus PPP, a informação é de que não há um prazo determinado. A SE orienta que a mudança só vai ter validade a partir do ano letivo seguinte. Não se faz nenhum tipo de mudança dentro do mesmo ano. Então a CRE estipula que, em final de novembro, início de dezembro, sejam feitas as mudanças necessárias para que possam começar o ano seguinte com a sua documentação alterada.

Quanto à percepção que têm em relação à recepção e envolvimento dos professores na implantação e revisão dos PPP, salientam que há não só o envolvimento dos professores, como de alunos e pais, sendo mais efetiva essa participação na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Mas, em geral:

Os pais tão participando mais, eles buscam, junto com as equipes diretivas das escolas, contribuir nesse sentido. Os funcionários buscam auxiliar nesse sentido, principalmente os professores que se envolvem mais nessa construção, na cobrança. Também uma coisa muito importante, (...) este é um ano atípico, é um ano eleitoral dentro da escola. Tem eleição pra diretor. Então, o que nós temos, hoje, em algumas escolas? Várias equipes diretivas buscando discutir e trabalhar em cima de uma proposta pedagógica X pra escola, pra institucionalizar a própria proposta, pra que não seja de uma equipe, de A, de B, ou de C. É uma outra equipe dentro da escola contribuindo efetivamente nessa construção com uma visão no futuro. Quem sabe assumindo uma direção mais tarde. A discussão tá se dando de uma forma um pouco mais consistente, né? Justamente porque se vislumbra uma eleição para diretores de amanhã em diante. (Coordenador Pedagógico)

➤ **Caracterização da proposta educacional da gestão 2003-2006 da Secretaria de Educação do RS**

As respostas às questões que constituem o bloco que visa a caracterizar a atual proposta da SE, esclarecem que esta gestão tem como política principal a socialização dos recursos pedagógicos e técnicos, ou seja, fazer com que a escola seja um todo e centro de uma comunidade, em que os segmentos pais, professores, alunos e funcionários participem efetivamente da escola. Que alcance toda a comunidade durante essa socialização dos recursos pedagógicos da escola, contribuindo pra isso também a questão da qualificação e da habilitação de professores e funcionários que é outra política da CRE. Qualificar os professores e funcionários e habilitar aqueles professores que ainda não estão habilitados. Para isso, a estratégia utilizada é a integração com as instituições de ensino superior, com a comunidade educacional, principalmente, através de cursos de formação para professores, funcionários, equipes diretivas e pedagógicas. É uma ampla discussão com as comunidades escolares, buscando identificar as dificuldades, onde se localiza o foco de algum problema, e a partir daí buscar as soluções. Além disso, os professores, em alguns casos, quando apresentam um pouco de resistência, são convocados a participar da construção junto com profissionais da SE. Esses profissionais, na maioria das vezes, vêm até a CRE, em outras, os professores vão até a SE.

Sobre como vêm da SE as diretrizes, proposições e/ou documentos orientadores sobre a proposta educacional para as CRÊS, a afirmação é que nada

vem pronto.

“Tudo vem com o propósito de se fazer uma construção, partindo das próprias escolas pras próprias escolas. E, por isso, é muito importante essa aproximação a partir do paradigma humanizador, né? Da aproximação da CRE com as escolas, justamente pra facilita essa articulação dessa proposta, ou seja, a escola se constrói pra ela própria e pra sua comunidade. Nós somos uma instituição, enquanto CRE, enquanto SE que articula essa construção dentro da escola, e o que embasa isso? Que documentação embasa? Todas as resoluções, pareceres, leis emanados pelo Conselho Estadual, pelo Conselho Nacional e que orientem as escolas nesse sentido são repassados e, normalmente, estudados em conjunto com as escolas. (Coordenador Pedagógico)

Esclarecem, ainda, que, quando uma escola manifesta uma situação diferenciada de outra, e um Parecer ou uma Resolução não é adequado a essa situação, é realizado um questionamento, surgindo um outro Parecer ou Resolução para complementar os documentos anteriores.

Na fala dos entrevistados, fica claro que as propostas pedagógicas das escolas, praticamente, não sofreram alterações. Retomamos, então, o estudo dos PPP para identificar as mudanças propostas nesses documentos quanto à organização curricular, coerentes com o que preconiza a atual legislação educacional.

3. Propostas de organização e de operacionalização do currículo escolar expressas nos PPP de seis EEEM de Santa Maria/RS que se articulam com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional

Optamos por analisar seis dos dezoito PPP que vinham sendo analisados no Projeto de Pesquisa COTESC cujos itens estruturais caracterizam uma construção mais pautada num planejamento participativo: marco referencial (situacional, doutrinal e operativo); diagnóstico e programação (objetivos, políticas e estratégias, responsáveis e demais instruções de execução) e, principalmente, porque são os documentos que mais sinalizam mudanças na organização escolar. Entre essas mudanças, sobressaíram-se as relacionadas à organização curricular.

Para essa análise documental, realizamos três procedimentos: no primeiro,

listamos os itens constitutivos dos seis PPP (apêndice1); no segundo, selecionamos as informações que estão relacionadas à questão número dois desta pesquisa: **“De que modo as concepções e proposições expressas nos PPP das EEB de Santa Maria, em relação à construção e à operacionalização do currículo escolar, articulam-se com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional?”**; e, no terceiro procedimento, agrupamos as informações que se relacionam à questão três: **“Que aspectos, presentes nas atuais propostas de organização e operacionalização do currículo das EEB de Santa Maria/RS, estão associados à inovação no cotidiano escolar?”**

3.1. Itens constitutivos de seis PPP

Ao listarmos os itens constitutivos dos seis PPP, percebemos que esses documentos apresentam um roteiro em comum: dados de identificação, apresentação, introdução, objetivos, justificativa, diagnóstico, filosofia, avaliação, estrutura organizacional da escola, concepções, metodologia, organização curricular, realidade escolar, bibliografia e anexos.

No segundo procedimento, selecionamos as informações contidas em três itens dos documentos: objetivo da escola; concepções teóricas; proposta de organização curricular.

A opção por esses itens foi devido à relação que precisa existir entre o terceiro item com os dois primeiros, isto é, para definir uma proposta de organização curricular têm de estar bem claros o objetivo da escola que, no caso desta pesquisa, é em relação ao ensino médio, e as concepções teóricas que fundamentam a proposta pedagógica.

A seguir, apresentamos as informações relativas aos itens acima definidos.

➤ Objetivo da Escola

Ao construírem seus objetivos para o Ensino Médio, a maioria dessas escolas procurou contemplar o que dispõe, para esse nível de ensino, a LDB/96, Art. 35:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser *capaz* de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

III. o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Contemplam também, algumas dessas escolas, em seus objetivos para o ensino médio, os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual do Rio Grande do Sul pautados nas quatro temáticas básicas:

- Temática 1 – Educação: democracia e participação
- Temática 2 – Construção social do conhecimento
- Temática 3 – Políticas Públicas e Educação
- Temática 4 – Concepção de Educação e Desenvolvimento (RS, 2000, pp.33-44)

➤ **Concepções teóricas**

As concepções teóricas que fundamentam as propostas pedagógicas expressas nos PPP das seis escolas em estudo apresentam pontos comuns como concepção de: educando, educação, conhecimento, escola e currículo.

- Concepção de educando

Ao expressarem a concepção de educando, em suas propostas, essas escolas evidenciam uma visão de sujeito crítico, autônomo, solidário e participativo que seja capaz de auto-expressar-se, de descobrir a solução para seus problemas para poder interagir numa sociedade justa e humanitária, com igualdade de oportunidades a todos.

- Conceção de educação

A educação é vista como direito de todos em que o conhecimento precisa estar associado a experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses dos alunos e as exigências sociais; de forma que o saber escolar sirva como base para a transformação do espaço onde o educando vive. Uma educação que humanize e promova a liberdade e a criatividade, contribuindo para a formação integral do educando.

- Conceção de conhecimento

Em suas propostas pedagógicas, essas escolas têm a concepção de que o conhecimento resulta de um processo de permanente construção e reconstrução, resultado da ação individual e coletiva como forma de interpretar e analisar a realidade para transformá-la, através da coerência entre a prática e a teoria. Assim sendo, o conhecimento é produto da ação, não sendo concebido como pronto ou acabado.

- Conceção de escola

As propostas apresentam uma visão de escola como um espaço de construção de direitos e deveres, justo, igualitário, que respeite a diversidade e os interesses da comunidade. Uma escola democrática, pública, gratuita, de qualidade e que garanta o sucesso do aluno. Cientes de que, para isso, tem de contemplar uma metodologia participativa e engajada na luta contra o fracasso escolar e no desenvolvimento da cidadania.

- Conceção de currículo

As escolas expressam uma concepção de currículo numa abordagem interdisciplinar e contextualizada em que se construa um vínculo entre os componentes curriculares entre si e com a vida de forma crítica, democrática e transformadora, capaz de promover a elaboração e a produção do saber escolar.

Um currículo escolar que contribua, portanto, para a construção e reconstrução de um conhecimento comprometido com a melhor compreensão e transformação da realidade.

➤ **Proposta de organização curricular**

No estudo das propostas de organização curricular expressas nos PPP dessas seis escolas, pontuamos aspectos como: tempos e espaços escolares, metodologia

▪ Organização dos tempos e espaços

A organização dos tempos e espaços escolares quanto à organização do curso continua, na maioria dessas escolas, sendo por séries anuais, com duração de três anos. Cada ano letivo é dividido em trimestres. A carga horária semanal, em uma das escolas, é organizada em módulo-aula, porém não especifica o tempo de duração de cada módulo.

A escola 17, por outro lado, apresenta uma proposta de organização bastante diferenciada das demais. Os três anos de duração do curso são divididos em oito etapas. As disciplinas são distribuídas em quatro áreas de estudo com o mesmo tempo para todas, sendo que a carga horária estabelecida para cada área de estudo é de quatro horas semanais.

Existe também um tempo estabelecido para o planejamento do trabalho dos professores de quatro horas semanais sempre às quartas-feiras.

▪ Metodologia

Alguns aspectos caracterizam as propostas de metodologia dessas escolas, de maneira geral, como um trabalho interdisciplinar, contextualizado com vistas a desenvolver competências e habilidades no aluno para que tenha sucesso no trabalho educativo ou em qualquer outra atividade e, de fato, exerça a cidadania.

Salientam que, para operacionalizar uma prática interdisciplinar, trabalham com eixos temáticos.

Além desses aspectos, a Escola 17 propõe um trabalho coletivo nas áreas de estudo, ou seja, os professores das disciplinas que compõem cada área trabalham em conjunto na sala de aula, desenvolvendo conhecimentos inter-relacionados a partir de um planejamento integrado. Sempre que se apresenta a necessidade de trabalhar temas relevantes para todos, são realizados projetos de trabalhos, caracterizando uma integração entre as áreas de estudo.

3.2. Aspectos expressos nos PPP de seis EEB de Santa Maria/RS que caracterizam inovação na organização curricular

Para apresentarmos as informações que se referem à questão três, acima citada, realizamos um estudo mais específico dos aspectos que caracterizam inovação na organização curricular.

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos aspectos que foram considerados inovadores, presentes nos PPP das seis escolas, quanto à organização curricular.

ESCOLA (cód.)	ASPECTOS INOVADORES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
1.	➤ projeto interdisciplinar;
2.	➤ planejamento interdisciplinar;
6.	➤ abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos;
8.	➤ tema gerador; ➤ interdisciplinaridade;
9.	➤ temas geradores.
17.	➤ disciplinas organizadas em quatro áreas de estudo; ➤ carga horária semanal de quatro horas para cada área; ➤ professores das disciplinas de cada área trabalham em conjunto na sala de aula a partir de planejamento integrado.

Quadro 4: Escolas que apresentam aspectos inovadores na proposta de organização curricular.

Diante dos resultados obtidos, optamos por aprofundar os estudos da proposta pedagógica da Escola 17. Dois motivos interferiram nesta opção. O primeiro foi pelo fator tempo disponível para concluir esta pesquisa não ser suficiente para estudar de

forma mais aprofundada as propostas das seis escolas que vínhamos analisando seus PPP. O segundo foi devido à Escola 17 sinalizar, em sua proposta, mudanças que consideramos mais ousadas em relação às outras cinco, caracterizando um diferencial que nos despertou curiosidade em conhecer a operacionalização dessas mudanças. Além desses motivos, também interferiu em nossa opção, o interesse, a reciprocidade, a abertura da escola, por parte da equipe diretiva e dos professores para a realização da pesquisa.

A etapa seguinte deste estudo consiste numa análise mais aprofundada em que se procura conhecer a realidade escolar para identificar a implementação dessas mudanças no cotidiano escolar.

4. Mudanças na organização curricular implementadas no cotidiano da escola 17

Para obtermos informações referentes à questão quatro **“Que mudanças os profissionais de educação, atuantes nas EEB de Santa Maria/RS, fazem das recentes mudanças ocorridas na organização escolar de suas escolas?”** e à questão cinco **“Que condicionantes estão associadas aos processos de implementação das recentes mudanças ocorridas na organização escolar das EEB de Santa Maria/RS?”** realizamos entrevista com os profissionais de educação que atuam na Escola 17.

4.1. Breve caracterização da Escola 17

A Escola 17 nasceu de uma parceria entre os Governos Estadual e Municipal do município de Santa Maria, no ano de 2001. Da necessidade de oferecer uma escola de nível médio à comunidade da Zona Sul deste município, uma Escola Municipal, através de sua administração geral, cedeu parte de suas dependências físicas para que o Governo deste Estado, por meio da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, criasse a escola.

No início do ano de 2002, surgiu, então, a Escola 17 com uma denominação que fazia referência à escola sede. As atividades iniciaram no dia 06 de maio, recebendo alunos de 1º ano. Porém, o Conselho Estadual de Educação só aprovou o funcionamento da Escola mediante a implantação de um

regimento outorgado e bastante tradicional.

Nesse mesmo ano, iniciaram-se os estudos e debates para a construção de um projeto pedagógico que viesse a contemplar as necessidades da clientela. Também foi escolhido, através de uma eleição que envolveu a comunidade escolar, um novo nome para a escola que é o atual.

Em 2003, já com a nova denominação e o regimento aprovado pelo mesmo Conselho, iniciou-se a implantação de uma nova proposta pedagógica.

Atualmente, é oferecido, apenas, o ensino noturno devido à carência de espaço físico, pois as dependências cedidas pela referida escola municipal não oferece possibilidade de ampliação do número de salas para aumento de turmas.

4.2 As mudanças na organização da Escola 17 na fala da coordenação pedagógica

Para obtermos informações sobre o processo de operacionalização da proposta pedagógica da escola dezessete, entrevistamos, primeiramente, a coordenadora pedagógica dessa escola que foi muito receptiva. Para a entrevista, elaboramos um roteiro (apêndice 2). Apresentamos a seguir os resultados que estão agrupados de acordo com os blocos de questões.

Iniciamos a entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola 17 com um bloco de questões cujo objetivo foi o de saber sobre sua formação e percurso profissional. Informações que consideramos relevantes diante do foco da pesquisa, pois a formação e o percurso profissional da pessoa que coordena o processo pedagógico de uma escola interferem, direta ou indiretamente nesse processo, principalmente, na implementação de uma proposta pedagógica.

A coordenadora é especialista em Português e Literatura Brasileira, com formação acadêmica em Letras - Português, Inglês e as respectivas literaturas. Ministrou todas essas disciplinas durante seu percurso profissional; trabalhou com português quando veio para esta escola com os primeiros professores, em 2002, quando a escola foi criada e, depois, ministrou aulas em todas essas disciplinas, principalmente, quando o Ensino Médio foi organizado em etapas nesta escola. A partir de janeiro de 2007, está frente à coordenação pedagógica da Escola.

➤ **A relação do PPP com a organização escolar**

Solicitamos à professora que fizesse uma caracterização da proposta pedagógica desta Escola, citando aspectos positivos e negativos.

Segundo a coordenadora, a princípio, o currículo era organizado por disciplina, depois, em reuniões, a comunidade escolar decidiu fazer uma proposta pedagógica diferente, pensando a interdisciplinaridade e muitas vezes a transdisciplinaridade que é das áreas com outras áreas.

Caracteriza a proposta como bem inovadora, pois não envolve, simplesmente, “montar um plano pra trabalhar. Os professores entram juntos em sala de aula. Para isso é fundamental se enquadrarem na proposta, caso contrário, não tem como continuar”. Diz, no entanto, existirem conhecimentos que não há como fazer a interdisciplinaridade, mas, na medida do possível, é sempre feita uma integração das disciplinas.

Conforme a proposta de interdisciplinaridade, explica que as disciplinas estão organizadas por áreas:

- **Expressão:** Educação-artística, Língua-inglesa, Língua-portuguesa, Literatura e Educação-física. Para fazer a interdisciplinaridade nessa área, o Inglês com a Educação Física, por exemplo, pode observar os comandos das ginásticas e dos jogos e falar em inglês ou com qualquer uma das disciplinas; em Português, pode ser corrigido qualquer texto que os alunos produzem nas diferentes disciplinas;
- **Sócio-biológica:** Biologia e Química. Os professores interagem, nessa área, através de textos e trabalhos integrados;
- **Lógico-matemática:** Matemática e Física;
- **Sócio-histórica:** Geografia, História, Filosofia e a Psicologia. (Coordenadora Pedagógica)

Esclarece, ainda, que a seleção e organização dos conteúdos são feitas a partir de temas/eixos integradores.

Quanto aos tempos escolares, estão organizados em **oito etapas**, rompendo com o regime seriado. Essas etapas são desenvolvidas em três anos, porém a culminância das etapas não coincide com o final de ano, com exceção da etapa oito. Algumas das etapas, no final de ano, têm um recesso, continuando no ano seguinte.

Outra mudança na organização e/ou nas práticas escolares que a

coordenadora percebe após a elaboração do atual PPP, refere-se ao desenvolvimento das aulas que são por área, por isso, o número de professores que ministram cada aula varia de acordo com o número de disciplinas que compõem a área, ou seja, em:

- Expressão, entram quatro professores em sala, (a Educação Física interage no planejamento, porém a prática predomina na quadra de esporte da escola);
- Sócio-biológica e Lógico-matemática, dois professores, respectivamente, desenvolvem as aulas;
- Sócio-histórica, três professores desenvolvem as aulas (nesta área, o professor de Filosofia também é de Psicologia). (Coordenadora Pedagógica)

No desenvolvimento das aulas, cada professor intervém à medida que os assuntos se relacionam com as respectivas disciplinas da área que está sendo ministrada; a avaliação também é realizada de forma integrada, nas áreas, a partir de eixos integradores; avalia-se a evolução do aluno, isto é, o aluno não é punido pelo que não aprendeu; e a expressão dos resultados de avaliação é feita através de pareceres.

A coordenadora vê o intercâmbio cultural entre as disciplinas como uma inovação que leva o professor a buscar uma formação nesse sentido, além de enriquecer o trabalho do professor durante as explicações em aula quando um explica o assunto sob um eixo, o colega escolhe um outro eixo, um outro professor tem mais um aspecto a acrescentar. Considera uma prática provocativa, tornando-se muito interessante.

Além disso, ressalta que, para os alunos, essa prática traz benefícios, uma vez que facilita o entendimento dos conhecimentos, através das relações que percebem existir entre os conteúdos das diferentes disciplinas.

Também o fato de os professores trabalharem de forma mais entrosada faz com que os alunos interajam mais com eles, tornando os alunos mais participativos, desinibidos e mais críticos.

➤ **Processo de elaboração do PPP e de sua implementação no cotidiano da escola**

Sobre o processo de elaboração do PPP e de sua implementação no cotidiano desta escola, fomos informados de que os professores, entre eles, a atual

coordenadora pedagógica, em conjunto, decidiram fazer uma pesquisa com os alunos para conhecer primeiramente os objetivos deles, os anseios, os desejos de cada um.

Diante dos resultados, buscaram uma nova estrutura de organização curricular e pedagógica contemplando essa interdisciplinaridade entre as áreas. Acrescentando que, à medida que o PPP ia sendo construído, em reuniões, era dado conhecimento aos alunos. Assim a proposta foi se definindo.

Ressalta, porém, que os alunos vêm buscar mais que conteúdo acadêmico. Eles querem conseguir uma aprovação no Vestibular, num concurso, num curso técnico. Muitos deles procuram um curso técnico depois. Querem, na verdade, uma inserção no mundo do trabalho.

A coordenadora pedagógica enfatizou que a finalidade da escola é oferecer um ensino de qualidade que garanta, principalmente, a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão e assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania deles. Acredita num trabalho realizado a partir do conhecimento de mundo que eles já têm, respeitando as diferenças de cada um e suas limitações.

Na época da construção do PPP, a atual coordenadora pedagógica era professora de Literatura e de Inglês. Realizava um trabalho fragmentado, ou seja, não fazia uma integração entre os conhecimentos de Literatura com os de Inglês.

Para implementar essa proposta que, segundo a coordenadora, exige uma formação especial dos professores, a escola adotou um mecanismo fundamental que foi o de estabelecer todo o turno das quartas-feiras para planejamento. Essas reuniões oportunizam um planejamento que vai além da integração das disciplinas de cada área, pois também integram as áreas.

Ao questionarmos sobre possíveis dificuldades que são enfrentadas nesse processo de implementação da proposta, a professora afirmou que “a dificuldade está nos discursos”, ou seja, encaixar os discursos dos diferentes professores. Não significa não ter competência, mas pelo fato de cada professor não ter conhecimento suficiente das outras disciplinas. Por muitas vezes tratar-se de um mundo desconhecido, mas que vai despertando, nos professores, a curiosidade de se informar cada vez mais sobre esses conteúdos para que a integração aumente.

Para superar essas dificuldades, principalmente em relação à implementação da interdisciplinaridade, os professores discutem alternativas em reuniões. Acrescenta, ainda, que, quando o entrosamento não é 100%, num determinado

ponto, busca-se o diálogo, na maioria das vezes, nas reuniões pedagógicas em que se procura monitorar e ver o que está faltando, o que está acontecendo. Diz não haver nenhum caso de incompatibilidade entre colegas no processo que vem sendo desenvolvido.

Uma ação que se efetiva para auxiliar na implementação da proposta é a realização de cursos de formação de professores, construídos e desenvolvidos na escola. No dia da entrevista, a Coordenadora Pedagógica disponibilizou-nos cópia do curso que será realizado neste ano e que já foi aprovado pela 8ª CRE.

Enfatiza que o envolvimento dos professores nesse processo de implementação da proposta é total. “Eles encaram o processo como um desafio que todos aceitam, que todos enfrentam com bravura por ser diferente, porque muda de uma prática fragmentada para uma ação conjunta em que, de repente, o professor expõe seu trabalho aos colegas, trabalhando juntos na sala de aula”.

➤ **processo de revisão do PPP**

Sobre o processo de revisão dos PPP, a coordenadora informou-nos que alguns itens estão sendo reformulados, revistos e reconstruídos, melhorando algumas coisas e acrescentando outras, incorporando coisas novas, especificamente no sentido de avaliar melhor o aluno no sentido de valorizar ainda mais o que ele desenvolve de bom. Essa revisão acontece diante de necessidades que surgem no desenvolvimento da proposta. Observa que a 8ª CRE apóia esta forma de organização escolar: os tempos organizados por etapas e o Plano de Estudos por áreas. Trata-se, portanto, de uma proposta autorizada por essa Coordenadoria que envia subsídios à escola no sentido de fundamentar a proposta, auxiliando na sua implementação, sem estabelecer prazos para que a escola revise seu PPP.

4.3. As mudanças na organização da Escola 17 na fala dos professores

Na continuidade dos estudos sobre a proposta pedagógica da escola dezessete, procuramos conhecer o processo de implementação dessa proposta e saber do posicionamento dos profissionais de educação em relação às mudanças que vêm ocorrendo na organização dessa escola. Para isso, entrevistamos os professores que atuam na escola. A entrevista foi realizada em um dia de reunião

dos professores o que possibilitou-nos ouvir seis (6) professores. O roteiro elaborado para essa entrevista consta no apêndice 2. A seguir apresentamos os resultados das informações que foram selecionadas e organizadas de acordo com as questões de pesquisa.

Para que a entrevista ocorresse de forma organizada, atribuímos um número a cada professora. Solicitamos às professoras que, antes de cada intervenção, mencionassem o número de identificação.

Organizamos a entrevista em dois blocos de questões. No primeiro bloco, questionamos sobre a formação e o percurso profissional das professoras. No segundo bloco, as questões foram elaboradas no sentido de identificar as mudanças na organização da escola.

Quanto à formação, entrevistamos professoras de: História, Geografia, Literatura, Educação Artística, Português e Biologia. Os professores de Química, Matemática e Física não participaram da reunião porque estavam dando atendimento a alguns alunos que apresentam dificuldades quanto à aprendizagem nesta área.

Quanto ao percurso profissional dessas professoras, dizem ter sido sempre regentes de turmas, atuando nas respectivas disciplinas. Nesta escola, trabalham desde 2002, ano da sua fundação.

➤ **Mudanças no cotidiano escolar coerentes com o PPP**

As professoras foram questionadas quanto aos aspectos da atual Proposta Pedagógica da escola que podem ser considerados inovadores. Enfatizaram a **interdisciplinaridade**, dizendo estar tão incorporada em suas práticas que já está sendo difícil dizer que são professoras de uma disciplina específica, porque pensam e planejam sempre visando às áreas: **Sócio-Histórica**, **Expressão**, **Sócio-Biológica** e **Lógico-Matemática**. Além disso, o planejamento é compartilhado não só entre os professores de cada área, mas também entre os professores das áreas;

Houve o relato da Professora 1, da área Sócio-Histórica, sobre a manifestação dos alunos em relação à mudança:

Professora, como é que vocês querem que a gente aprenda? A gente entra desde o Pré até à 4ª série, é tudo misturado, é uma salada-de-frutas, aí vamos para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as frutas vão se separando, laranja, banana, maçã... Aí nós chegamos aqui no Ensino Médio e as frutas estão todas misturadas de novo! (Fala de alunos relatada pela Professora 1)

Essa professora diz ter explicado aos alunos que, na área Sócio-Histórica, por exemplo,

o que vamos aprender? O tempo, aí tem a Geografia, a História, os passos dos homens, a evolução do homem. Estou usando constantemente a Biologia. Estou me expressando, os textos que estou abordando, estou usando a Expressão. O Inglês, também, a Arte, a Matemática e a Física, a evolução. O movimento circular uniforme, o movimento circular uniformemente variado. Então é a questão de todo o movimento do homem, nós usamos tudo isso e não paramos. E a Química? O que usamos da Química e não percebemos? (Professora 1)

A Professora 2 fez referência a um trabalho interdisciplinar realizado em 2006 sobre o Egito, disponibilizando-nos os registros (fotos). Esse trabalho abrangeu todas as áreas. Assim sendo, considera ter ocorrido, no desenvolvimento do trabalho, uma transdisciplinaridade, concluindo terem dado um passo a mais. Por tudo isso considera a proposta inovadora.

Salientou, ainda, essa professora o fato de que, ao entrar junto de outros professores em sala de aula, está se expondo ao colega. Seja na maneira de falar seja na maneira de dar aula.

No início, isso era muito novo, estranho, mas que flui tão bem, a sintonia é boa, perfeita, porque, à medida que um professor está dando aula, se outro professor acha que deve intervir, ele intervém. É uma prática positiva que não acontece nas outras escolas em que atuo. Nessas escolas, vou pra sala de aula sozinha e desenvolvo aquele conteúdo... (Professora 2)

A professora 2 acrescenta, ainda, que, na escola 17, o planejamento é integrado, que o plano de estudo foi elaborado pelos professores, o que dá liberdade pra poder inovar. Vê como privilégio não estarem presos ao livro didático.

Manifestou, no entanto, a preocupação quanto a quando o MEC mandar o livro didático. Levantou a hipótese de que terão de se embasar ou abolir o livro de vez, que terá de ser uma coisa ou outra.

A professora 1 ponderou que vê a possibilidade de trabalhar com o livro do MEC como uma fonte a mais de consulta, assim como já vêm fazendo com as diferentes fontes que utilizam para planejamento e pesquisa dos alunos: revistas, a internet, as experiências dos alunos, etc. Salientou, neste momento, o privilégio de pegar o primeiro ano do Ensino Médio e chegar ao terceiro ano do Ensino Médio com a mesma turma, acompanhando toda a evolução dos alunos.

A professora 6 destacou como inovador ter um tempo para planejamento. Argumentando isso ser importante, pois ter uma proposta interdisciplinar e não ter espaço, na escola, para os professores se encontrarem, essa proposta não se efetivaria.

Essa professora diz trabalhar em conjunto com o professor de Química. As reuniões auxiliam no planejamento para ser definido como cada um irá trabalhar, como irão abordar cada assunto. Salienta, no entanto, que

a integração entre Matemática e Física não é perfeita como a da parte da História, Geografia e Expressão. Essas disciplinas têm mais facilidade de integrar seus conteúdos. Os professores das disciplinas mais exatas, às vezes, têm mais dificuldade de integrar seus conteúdos, nem sempre é tudo que se encaixa, gerando dificuldades. (Professora 6)

Destacou também, ser muito importante, num planejamento integrado, a afinidade entre os professores. Às vezes, não se consegue. Às vezes, as pessoas pensam e agem de maneiras diferentes. Diz trata-se de um aprendizado em que cada um tem de ceder um pouco para o trabalho fluir.

O espaço-tempo a que a professora se referiu acontece às quartas-feiras. Nesse dia da semana, mesmo que, durante um determinado horário, os professores dêem apoio para os alunos que precisam sanar dificuldades (só aqueles alunos que estão com problemas de faltas e/ou de aprendizagem), conseguem se organizar para dar esse atendimento aos alunos e também se reunirem para planejar. Considera o fato de os alunos terem um tempo pra virem à escola em outro horário ser também uma prática diferente. Isso é consenso entre as professoras

entrevistadas como um aspecto inovador.

➤ **Práticas que estão em consonância com a proposta pedagógica**

Quando questionamos as professoras sobre os aspectos das suas práticas que estão em consonância com esta proposta, obtivemos as seguintes informações:

- os professores que constituem uma área trabalham todo o turno com uma determinada turma. Saem para o intervalo e depois continuam. O horário das aulas não é organizado, portanto, em períodos, com trocas de professores;
- cada turma tem um turno de aula com cada área por semana.
- na área Sócio-Histórica, por exemplo, são três professoras que, durante todo o turno, estão numa turma e vão se revezando e interagindo com os alunos. Isso contribui para a aula não se tornar cansativa nem para os alunos nem para os professores;

Solicitamos às professoras entrevistadas uma avaliação das recentes mudanças ocorridas na organização desta escola. Obtivemos como consenso entre as entrevistadas que:

- preferem trabalhar com essa forma de organização curricular, porque entendem que assim ocorre a interdisciplinaridade.
- com a prática que vêm desenvolvendo, o aluno tem maior sintonia, que o aluno, realmente, aprende.
- se, eventualmente, um dos professores da área falta à escola, outro colega da mesma área tem condições de desenvolver atividades que seriam desenvolvidas pelo professor que faltou. Essa é uma situação que o trabalho integrado oportuniza. Além disso, os alunos a encaram com naturalidade.

➤ **Condições necessárias à implementação das mudanças previstas no PPP**

Quanto às condições necessárias para implementar esta proposta, as professoras entrevistadas são unânimes em dizer que vêm como condição principal

a existência de um tempo reservado para planejamento. Nesse sentido, consideram-se beneficiadas, pois, semanalmente, às quartas-feiras, reúnem-se, durante todo o turno, para realizarem o planejamento de forma integrada e para sessões de estudos.

A Professora 6 enfatizou que os profissionais, para trabalharem com a proposta da escola, têm que ser pessoas abertas, isto é, que gostem de mudanças. Diz já ter acontecido de muitos professores serem designados para trabalhar nesta escola e não conseguirem adaptar-se à proposta.

A Professora 1 diz ser preciso superar o medo dessa inovação, do professor estar na sala de aula e sentir-se mal, sentir-se avaliado, pensar que não pode errar, porque tem colegas lhe observando, pois a presença de um ou mais colegas tem de ser vista como um suporte para o outro, visando, sempre, à interdisciplinaridade.”

Alem disso, a professoras 2 vê como condição necessária para atuar nesta proposta a preparação do professor, porque percebe que a maioria vem com uma maneira diferente de trabalhar. Essa preparação visa a, principalmente, evitar que, embora alguns professores entrem juntos na sala de aula, trabalhem seus conteúdos separadamente.

A professora 3 reforçou a necessidade de maior preparação. Mas destaca outro aspecto, dizendo que, apesar de ser uma pessoa aberta a mudanças, o fato de ter trabalhado durante vinte anos num método tradicional, isto é, de forma fragmentada, desenvolvendo a sua disciplina isoladamente das demais, em alguns momentos, consegue trabalhar de acordo com a proposta, noutros não. Sente que, ainda, tem muitas falhas. Salienta, ainda, que:

pela grande experiência que tive com a forma fragmentada de organização curricular, sinto necessidade de maior carga horária para desenvolver os conteúdos de minha disciplina. (Professora 3)

A Professora 5, integrante da mesma área da Professora 3, observou que

algumas coisas não são bem como parecem [...] pelo fato de a gente não ter sido preparado pra isso. Eu tenho vinte anos de magistério no colégio tradicional. E eu me considero, assim, aberta [...] pras novidades. Em algum momento a gente pode fazer com que aconteça. E não acho que seja, assim, tão maravilhoso. Tem muitas falhas. (Professora 5)

A Professora 2 diz não enfrentar esse tipo de problema na sua área pelo fato de terem reconstruído seus planos de estudo, adaptando-os à proposta, pois sentiu que esta era uma condição imprescindível para trabalhar com a organização do espaço-tempo desta escola.

Durante a entrevista, houve várias informações, na fala dos professores, sobre ações desenvolvidas nesta escola que caracterizam tentativas de organizar o currículo de forma integrada. Entre essas informações, destacamos:

- a avaliação é interdisciplinar, por área. Os conteúdos importantes são reunidos todos numa prova só.
- os resultados das avaliações são expressos através de Parecer Descritivo. Cada área faz o parecer de cada aluno e depois são reunidos todos num único parecer que é entregue ao aluno juntamente com a auto-avaliação que o aluno faz.
- para emitirem o parecer, os professores analisam o crescimento do aluno, considerando o ponto de onde ele partiu, constatando se evoluiu ou não.
- a escola tem como proposta preparar o aluno para o mercado de trabalho, para a vida, formando pessoas críticas. Os professores dizem que isso significa preparar para o PEIES³, para o ENEM, para o Vestibular, pois não é possível fugir disso.
- a escola não segue o currículo básico do PEIES, uma vez que a organização curricular desta escola não segue uma linearidade. O que os professores afirmam é que, até o final do curso, vão ser contemplados os conteúdos do PEIES, mas não na seqüência que esse programa estabelece.
- o público alvo da escola não tem como objetivo a preparação para o PEIES. Os professores acreditam que o motivo da inexistência desse objetivo, seja por se tratarem de alunos do curso noturno.
- embora a proposta da escola não vise, especificamente, a preparar o aluno para esses concursos (PEIES, vestibular), a formação que eles recebem nesta escola os habilita para isso, afirmam os professores.

³ Criado em 1995, pela UFSM, o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) é uma modalidade alternativa de vestibular, seriada, como forma de ingresso aos Cursos de Graduação.

No capítulo IV, apresentaremos nossos estudos sobre as informações apresentadas neste capítulo.

Capítulo IV

INOVAÇÕES INTERNAMENTE GERADAS OU EXTERNAMENTE INDUZIDAS?

O ensino:
como a justiça e a administração,
prospera e vive muito mais, realmente,
da verdade e moralidade com que se pratica
do que das grandes inovações
e belas reformas que se lhe consagram
(Rui Barbosa).

Nossa proposta, neste estudo, foi a de caracterizar as mudanças na organização das EEEM de Santa Maria/RS efetivadas em função do atendimento ao que preconiza a atual legislação educacional.

Para atingir essa proposta, buscamos responder a algumas questões relacionadas: ao processo de implementação e de reconstrução dos PPP dessas escolas; a como as concepções e proposições expressas nesses documentos em relação à construção e à operacionalização do currículo escolar, articulam-se com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional; aos aspectos presentes em atuais propostas de organização e operacionalização do currículo que estão associados a inovações no cotidiano escolar; à percepção das mudanças que estão ocorrendo na visão dos profissionais de educação atuantes nessas escolas; aos condicionantes necessários à implementação das mudanças ocorridas na organização curricular no cotidiano escolar.

A seguir, apresentaremos uma análise das informações coletadas cujos itens seguem uma seqüência que se constitui num caminho para chegarmos à resposta do problemática levantada: **“Em que sentido se pode perceber como inovações**

as mudanças ocorridas no âmago das reformulações na organização das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS/?”.

Para essa análise, procuraremos manter um diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentaram nossos estudos, passando questão por questão proposta para esta pesquisa.

1. Processo de implementação e de revisão dos PPP nas EEB do município de Santa Maria/RS

As informações que obtivemos sobre o processo de implementação e de revisão dos PPP nas EEB do município de Santa Maria/RS levaram-nos a perceber que os professores vêem a relação que existe entre o PPP, o Regimento Escolar (RE) e os Planos de Estudos (PE) e entendem que a elaboração do RE e do PE tem de ser coerente com a proposta pedagógica, ou seja, que esses documentos têm de ser construídos a partir da definição da proposta pedagógica da escola. Esse entendimento passou a existir à medida que os professores começaram a utilizar esses documentos, pois viram que o mecanismo de utilização era a proposta que eles tinham feito levando esses profissionais de educação ao processo de revisão dos referidos documentos.

Essa compreensão por parte dos professores deveria ter ocorrido durante o processo de construção dos PPP, uma vez que, conforme o que estabelece a LDB/96, esse é um processo coletivo em que deve participar toda a comunidade escolar. No entanto, essa não foi uma prática em todas as escolas, conforme esclareceu a Coordenadora da 8ª. CRE (gestão 1999-2002):

a construção do PPP deveria ter a participação da comunidade, (...)ser discutido por todos os segmentos, funcionários da escola, pais, professores, sociedade civil (...) acho que isso não aconteceu. Acho que ele foi feito pela direção e o pedagógico da escola, quando muito passou pelo conselho escolar.

O processo de revisão dos documentos escolares, portanto, está envolvendo mais a reconstrução dos RE e PE no sentido de adequá-los à proposta contida nos PPP. Não ocorreram, portanto muitas reconstruções de PPP devido a esses docu-

mentos conterem propostas coerentes com o que dispõe a atual legislação educacional, dando respaldo às alterações que vêm sendo feitas nos demais documentos citados.

Estamos diante de uma mudança cultural da organização escolar em que, de receptores de projetos prontos, os profissionais da educação passam a ser construtores de projetos que envolvam a participação das comunidades escolares.

2. Propostas de organização e operacionalização do currículo escolar expressas nos PPP das EEB do município de Santa Maria/RS que se articulam com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional

Os PPP estudados demonstram que as escolas têm como proposta oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade que contemple a formação integral do indivíduo a partir da aquisição de conhecimentos básicos para a sua vida profissional e pessoal, prevendo ações metodológicas que levem ao pleno desenvolvimento do aluno.

As propostas curriculares presentes nos PPP enfatizam a necessidade de os conteúdos escolares estarem vinculados à realidade dos alunos, contextualizados, que sejam significativos e que possibilitem aos alunos estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e as necessidades sociais.

Uma das possibilidades apresentadas nos PPP estudados para desenvolver as ações metodológicas foi a proposta de interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento, considerados aspectos inovadores. Acreditamos que a presença de uma proposta interdisciplinar e contextualizada vem ao encontro das mudanças educacionais expressas na LDB/96 e ao que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução No. 3/1998, pois, entre as definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos definidos nessa Resolução a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar dos diversos sistemas de ensino, está a observância da interdisciplinaridade e da contextualização.

3. Aspectos presentes em atuais propostas de organização e operacionalização do currículo que estão associados a inovações no cotidiano escolar

Entre as informações sobre propostas de organização e operacionalização do currículo escolar que estão associadas a inovações no cotidiano escolar, destacamos as relacionadas à organização dos tempos e espaços e à metodologia.

Quanto à organização dos tempos e espaços escolares, a proposta de uma das escolas é organizar os três anos de duração do curso de ensino médio em oito etapas e as disciplinas distribuídas em quatro áreas de estudo com carga horária de quatro horas semanais cada.

Compreendemos que essa é uma inovação na organização curricular que vai ao encontro do que expressa o Art. 23 da LDB/96 quanto às possibilidades da educação básica organizar-se de diferentes formas em coerência com o processo de aprendizagem.

No que diz respeito à metodologia, destacamos a proposta de uma escola quanto a um trabalho coletivo por áreas de estudo. Entendemos que os professores assim procedem na tentativa de garantir um trabalho interdisciplinar, uma vez que, além do planejamento integrado, os professores de cada área entram juntos em sala de aula.

Podemos considerar uma proposta inovadora que também vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quanto à observância da interdisciplinaridade.

4. Mudanças na organização curricular que se efetivam no cotidiano da Escola 17

As informações que obtivemos nas entrevistas com os profissionais de educação da Escola 17, além de ratificarem a proposta de organização curricular contida no PPP da Escola, forneceram-nos maiores detalhes quanto à operacionalização dessa proposta.

A escola passou, realmente, por uma grande mudança. Passou de uma organização disciplinar para uma organização interdisciplinar em que as disciplinas estão organizadas por áreas de estudo: **Expressão** (Educação Artística, Língua-Inglesa, Língua-portuguesa, Literatura e Educação-Física); **Sócio-Biológica** (Biologia e Química); **Lógico-Matemática** (Matemática e Física); **Sócio-Histórica** (Geografia, História, Filosofia e Psicologia).

Essa reorganização exigiu outras mudanças que estão relacionadas à organização dos tempos e espaços escolares, como distribuição da carga horária das áreas de forma equitativa e a organização do curso em etapas.

Sabemos que a interdisciplinaridade não consiste em agrupar disciplinas, vai além disso. Interdisciplinaridade é um princípio pedagógico que parte do pressuposto de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. Esse diálogo pode ser de questionamento, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Percebemos, portanto, que organizar as disciplinas em áreas de estudo e estruturar o horário dos professores dessas áreas de forma que os professores de cada área atuem em conjunto em sala de aula, é uma mudança na organização escolar que visa a oportunizar a interdisciplinaridade.

Durante as entrevistas, os profissionais demonstraram muito entusiasmo ao falarem sobre a proposta da escola, enfatizando que acreditam não existir outra igual no município de Santa Maria. Reconhecem, no entanto, que existem dificuldades, porém não são obstáculos para fazê-los desistirem da caminhada. Encaram essas dificuldades como desafios e, em grupo, estão sempre buscando soluções para as mesmas.

Compreendemos que essa é uma mudança na postura do professor, indispensável na implementação de uma proposta inovadora de organização escolar.

5. Condicionantes necessários à implementação das mudanças ocorridas na organização curricular no cotidiano da Escola 17

As mudanças na organização curricular implementadas na Escola 17, realmente, requerem condições para que essas mudanças se efetivem com êxito. Perce-

bemos que foram tomadas providências nesse sentido, ao tomarmos conhecimento de que existe um turno semanal para planejamento dos professores. Além disso, é consenso do grupo de professores a pré-disposição à mudança. O perfil de professor para atuar nesta Escola consiste num profissional que se disponha a desacomodar-se, ou seja, romper com práticas fragmentadas de trabalhar o conhecimento.

Mesmo que o professor, ao ser designado para esta Escola, esteja a par da proposta da Escola, o fato de ter uma prática tradicional vivenciada por muitos anos, faz com que enfrente dificuldades em adaptar-se às mudanças propostas.

Entendemos, portanto, que a formação continuada dos profissionais de educação é condição essencial para implementarmos o que preconiza a atual legislação educacional.

A partir da análise que fizemos das informações coletadas expressas na retomada das questões acima e, tendo como fundamentação, para a nossa reflexão, além do que institui a atual legislação educacional, os pressupostos sobre mudança, inovação e reforma, apresentaremos os resultados desses estudos no sentido de identificar as mudanças percebidas como inovações no que propõem as EEEM do município de Santa Maria/RS.

Faremos essa apresentação em duas partes. Na primeira, falaremos de mudanças percebidas como inovação, em sentido geral, dos estudos que fizemos das propostas pedagógicas contidas nos PPP dessas EEEM. Na segunda parte, falaremos sobre as mudanças que percebemos como inovações das reformulações ocorridas na organização da Escola 17.

Consideramos importante retomar os pressupostos sobre mudança e inovação que tomamos como referencial para a análise das mudanças na organização escolar, caracterizando esses termos, para melhor expressar nossas compreensões.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos principais aspectos desses pressupostos.

Mudança	Inovação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A mudança faz parte do ser humano, da sua condição como ser incompleto, insatisfeito que idealiza e sonha. ✓ Em educação, mudança envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. ✓ O objetivo da mudança é o de provocar alterações de práticas, modificando os conteúdos dessas práticas que devem ser traduzidos em melhorias efetivas. ✓ Melhoria é um termo que conota valores, sinalizando “a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados” (FERRETTI, 1980, p.56-57). ✓ As mudanças, portanto, são provocadas pelo desenvolvimento de uma visão comum dos sujeitos envolvidos, mediatizada pelo conhecimento que gera alterações gradativas no modo de agir e de pensar desses sujeitos em interação num dado contexto de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inovação, no espaço educativo, requer ações consistentes que não devem partir do improvisado, configurando-se numa ação completa que envolve algumas etapas, tais como: a instalação, a aceitação e a utilização de determinada mudança. ✓ A inovação educacional, segundo FARIAS (2006), envolve duas fontes: <ul style="list-style-type: none"> “externamente induzida” - relacionada à introdução de algo novo, desconhecido pelos sujeitos envolvidos, implicando certas alterações, caracterizando-se pela introdução e adoção, na escola, de elementos que existem fora dela, como programas, conteúdos, etc. Configura-se como agente indutor, nesse caso, órgãos que representam o Estado (Ministério da Educação, secretarias estaduais, municipais, etc.). “internamente gerada” - emerge de algo que, em um contexto, resulta novo, incidindo em iniciativas dos sujeitos de determinado contexto com a finalidade de responder às suas necessidades; surge no interior da escola em que os sujeitos buscam soluções para dificuldades por eles vivenciadas, caracterizadas por ações que visam: ao desenvolvimento da organização da instituição, como redefinição de horários, redistribuição de atividades, entre outras; ao diagnóstico de problemas com proposição de superação dos mesmos.

Quadro 5 – Paralelo entre pressupostos sobre mudança e inovação.

➤ **Mudanças percebidas como inovações expressas nas propostas pedagógicas das EEEM do município de Santa Maria/RS**

Realizamos o estudo das mudanças expressas nas propostas pedagógicas de seis EEB do município de Santa Maria na perspectiva de percebê-las como inovações, através da análise de três itens: objetivo da escola, concepções teóricas e organização curricular.

A princípio, a proposta de mudança expressa nos PPP das seis escolas que

percebemos como inovadora foi a de propor como forma de organização curricular a interdisciplinaridade.

Ao constatarmos a ênfase à interdisciplinaridade defendida por essas escolas como forma de organizar seus currículos, passamos, então, ao estudo dos objetivos das escolas e das concepções sobre educando, educação, conhecimento, escola e currículo expressos nos respectivos PPP.

O estudo realizado levou-nos à percepção de que há coerência entre esses itens, ou seja, a proposta de organizar o currículo a partir de uma prática interdisciplinar vai ao encontro: dos objetivos que as escolas têm para o Ensino Médio; das referidas concepções e ao que preconiza a atual legislação educacional.

Compreendemos, também, que construir seus PPP como forma de organizar a escola é uma mudança no que se refere à autonomia que se intensificou nas EEB a partir da LDB/96, uma vez que as Leis No. 4024/61 e 5692/71 instituíam que as escolas se organizassem por meio de regimento próprio. Isso não significa que os regimentos escolares tenham deixado de existir. O que acontece é que os regimentos passaram a ser um documento que regulamenta a proposta pedagógica.

Percebemos, nessas mudanças, um caráter inovador, porém consideramos uma inovação “externamente induzida”. Inovador porque teve início um processo de planejamento participativo de construção da proposta pedagógica. Embora não tenha sido uma prática unânime das EEB, houve de certa forma, uma mobilização das escolas para construírem seus PPP, umas de forma mais participativa, outras menos, conforme afirma a Coordenadora da 8ª. CRE (gestão 1999-2002). Inovação “externamente induzida”, porque as escolas foram mobilizadas a construírem seus PPP em função da nova LDB/96 cuja regulamentação pelos pareceres do Conselho Estadual deste Estado determinava datas para conclusão dos documentos, principalmente, do RE que, para sua construção, antes a escola tinha de definir sua proposta pedagógica.

➤ **Mudanças percebidas como inovações das reformulações ocorridas na organização da Escola 17.**

O processo inicial das reformulações ocorridas na organização da Escola 17 não foi diferente do que ocorreu nas demais EEB do município de Santa Maria.

Também iniciaram uma mudança que caracterizava uma inovação “externamente induzida” em função do que institui a nova legislação educacional. No entanto, essa Escola construiu uma proposta em que a organização escolar rompe com os modelos padronizados quanto à organização dos tempos e espaços escolares e à organização do currículo. Isso gerou a necessidade de a instituição buscar alternativas para implementar as mudanças.

Essas mudanças exigiram que os sujeitos da Escola 17 buscassem soluções para as dificuldades por eles vivenciadas, isto é, tomassem iniciativas diante dessas dificuldades à medida que iam surgindo, com a finalidade de responder às suas necessidades. Para isso, realizaram ações como redefinição de horários para atendimento a alunos com problemas de aprendizagem e/ou de infreqüência, para a formação continuada dos professores, entre outras.

Pelos rumos que as mudanças tiveram, podemos caracterizá-las como inovações internamente geradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudanças (NÓVOA, 1995, p. 41).

Este trabalho teve como objetivo geral estudar as relações entre mudanças na organização das EEB do município de Santa Maria/RS, levadas a efeito em função do atendimento à atual legislação educacional, e inovações praticadas no cotidiano escolar.

Mais especificamente, procuramos caracterizar as organizações curriculares das EEEM do município de Santa Maria/RS que estão associadas a mudanças inovadoras no cotidiano dessas escolas.

Para alcançar as metas propostas, construímos um caminho através de questões de pesquisa que procuramos responder ao longo do trabalho.

Iniciamos com o estudo de documentos escolares (PPP) pelo entendimento de que, através do que expressa a proposta pedagógica de uma escola, poderíamos conhecer a organização do trabalho no seu interior. Também pela compreensão que temos de que o PPP é o documento que deve ser uma radiografia da escola e, ao mesmo tempo, a projeção para o futuro, indicando as formas de superação dos problemas e dos desafios.

O referencial que fundamentou nossos estudos acerca do que significa para a escola básica o seu Projeto Político-Pedagógico, e os resultados obtidos pela nossa pesquisa permitem constatar a distância da grande parte dos documentos por nós analisados do que deveriam compreender. Especialmente no RS, pelo fato de

ter sido produzida uma Constituinte Escolar que tinha como objetivo constituir-se na alavanca de mudança da escola básica estadual, era plausível avaliarmos hipoteticamente o exercício pleno da autonomia escolar e materialização de documentos como projeto de ação.

Podemos afirmar que os documentos são bastante reduzidos no que se refere à proposição de organização escolar; possuem uma certa fragilidade em termos de sustentação teórica e quase não trazem apoio da literatura específica da área educacional, como referência para suas afirmações.

Outro aspecto que nos chamou atenção diz respeito à maioria dos documentos não demonstrarem as metas e as estratégias adotadas e ou sugeridas para que as mudanças, principalmente, em relação à interdisciplinaridade como forma de organização curricular, aconteçam e assim as concepções efetivamente orientem as práticas escolares.

Por outro lado, na avaliação que a administração do sistema de ensino fez do processo de implementação e de reconstrução dos PPP em EEEM do município de Santa Maria/RS, gestão 2003-2006, vemos como positivo o fato de as escolas estarem buscando, nas propostas que construíram, orientações para solucionar dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Pode parecer estranho esse tipo de constatação. No entanto, essa atitude demonstra que os sujeitos de algumas escolas começam a deixar de ver os projetos como documentos elaborados para cumprir uma determinação burocrática e que, normalmente, ficam guardados nas gavetas. Trata-se de uma atitude, embora ainda tímida, que demonstra um novo olhar para a proposta construída, ou seja, o olhar de que o PPP é um documento que pode orientar a organização e as ações das escolas.

Ao longo deste trabalho, percebemos que, na implementação do processo de mudança na organização das EEEM/SM/RS, os profissionais de educação enfrentam dificuldades, tanto no que se refere às condições materiais do professorado que, em parte explicaria a sua distância do processo, quanto ao próprio aprendizado do exercício da autonomia, da responsabilidade e do comprometimento.

Identificar as dificuldades não significa parar nelas, mas mapear essas dificuldades para que os sujeitos da escola vejam com clareza as formas de superá-las.

É possível apontar algumas dificuldades para a implementação de mudanças na organização das EEEM caracterizadas como inovadoras. Uma primeira dificuldade refere-se à formação dos profissionais da Escola. Amplamente analisada como precária, ou seja, uma formação insuficiente, porque não formou o novo profissional para construir “o novo”.

Isso não significa que os profissionais retornem à Faculdade, nem esperamos que esta se modifique para fazer "o novo". Trata-se de retomar os conhecimentos - a formação trabalhada - e confrontá-la com as necessidades que o novo apresenta. Aí, buscar o aproveitável, fortalecê-lo e ampliá-lo, por meio da atualização - cursos, bibliografia, estudos, troca e crítica de experiências, entre outras ações.

Uma segunda ordem de dificuldades diz respeito ao institucional/cultural – sociedade competitiva, eivada de autoritarismo, de individualismo. Como fazer diferente se somos marcados por isso tudo? Parece-nos que não somos pura e simplesmente a reprodução mecânica do que fizeram conosco.

Outra ordem de dificuldades concerne aos aspectos pessoais: as convicções e ideologias arraigadas e cristalizadas; o mito do sucesso pessoal a qualquer preço; a timidez, a falta de arrojo e de coragem para enfrentar desafios.

Essas dificuldades, no entanto, são passíveis de serem superadas. O estudo que fizemos da realidade das nossas escolas mostra isso. Mas não sem muita luta e persistência de todos os envolvidos na instituição escolar.

A partir da LDB 9394 é que lentamente vai se materializando a idéia de que a escola é responsabilidade de todos os seus membros; seu projeto de futuro é fruto do interesse de todos aqueles que nela convivem. Trata-se, portanto, de um aprendizado ainda em questão e que deve vir acompanhado de políticas públicas que valorizem amplamente a profissão docente, alterem suas condições de trabalho e encaminhem mudanças nos tempos e espaços escolares.

Refletir sobre as diretrizes instituídas pela atual legislação educacional e buscar formas de implementá-las podem, portanto, favorecer a:

- evitar o imprevisto e a rotina;
- unificar critérios em relação à coerência funcional no sentido de confluírem interesses diversos;
- oportunizar a participação dos segmentos da comunidade escolar;
- racionalizar o trabalho docente e dos alunos, potencializando a capacidade de cada um e favorecendo o crescimento pessoal e profissional;
- racionalizar o uso do tempo;
- definir os objetivos a que a instituição se propõe e os meios de que dispõe para consegui-lo;
- gerar motivação e incentivo ao trabalho dos professores;
- proporcionar a qualificação dos membros da comunidade escolar para uma gestão mais eficaz da instituição;
- configurar pouco a pouco, uma escola cuja organização apresente uma potencialidade própria.

Além de a escola orientar-se, para a sua organização, pelo que propõem as diretrizes instituídas pela atual legislação educacional, vemos os PCN como um guia à organização curricular, por sua natureza aberta, flexível, isto é, de fácil concretização nas diferentes regiões brasileiras.

Os estudos que realizamos, portanto, permitem-nos dizer que, para implementar as mudanças propostas pela atual legislação educacional, é preciso considerar o campo da cultura organizacional, pois evidenciamos que uma dimensão importante a ser considerada nas análises sobre a organização do trabalho escolar refere-se às dimensões não formais da estrutura da escola. Aquilo que a escola é, suas diretrizes, sua dinâmica de funcionamento, não está posto apenas pelas normas e regras que lhes dão sustentação, mas também pelos valores, crenças e ideologias que permeiam a atuação dos sujeitos que dela participam.

O diálogo desses estudos com os pressupostos que fundamentaram esta pesquisa contribuiu para a identificação das mudanças percebidas como inovações no que propõem as EEEM/SM/RS, sob dois aspectos: mudanças percebidas como

inovação, em sentido geral, dos estudos que fizemos das propostas pedagógicas contidas nos PPP dessas escolas e mudanças que percebemos como inovações das reformulações ocorridas na organização da Escola 17.

Ficou evidenciado, também, que para uma adequada compreensão do trabalho escolar, ainda que se privilegie a análise de aspectos mais diretamente vinculados à organização escolar, é preciso ter presente que essa organização se define condicionada pelos fatores exógenos que permeiam a escola. Os estudos sobre a cultura organizacional da escola possibilitam apreender a identidade da escola, sem tomá-la de forma isolada, uma vez que aponta para a articulação entre essa identidade e os condicionantes sócio-históricos que engendram a organização escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília/BRA: Líber Livro Editora. (Série "Pesquisa", 13), 2005 ISBN 85-9884-340-7.
- ANTÚNEZ, Serafin et al. **Del proyecto educativo a la programación de aula**. 8.ed. Barcelona/ESP: Editorial Grão, de Serveis Pedagògics, 1996. ISBN 84-7827-055-8.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5.ed. Petrópolis/BRA: Vozes, 2000. ISBN 85-326-2407-3.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto pedagógico: um estudo introdutório. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro/BRA. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/9ppp03.htm>, 2002.
- BALZAN, Newton César. 'Sete Aserções inaceitáveis sobre a inovação educacional'. In: GARCIA, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. 3.ed. p.287-309. Campinas/SP/BRA: Autores Associados. (Coleção "Educação Contemporânea"), 1995. ISBN 85-85701-08-0.
- BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projectos de acção e planificação**. Tradutora Isabel Motta. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1993. ISBN 972-0-34106-8.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/POR: Edições 70, 1977. ISBN 972-44-0898-1.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BRA: MEC. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 06 de março de 2006, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília/BRA: Ministério da Educação, 1999. CDD 373.19, CDU 373.5
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa/POR: Dom Quixote, 1995.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP/BRA: Papyrus, 1995.
- CANDAU, Vera M.. Cotidiano escolar e cultura(s). encontro e desencontros. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis/RJ/BRA: Vozes, 2000.
- CHERVEL, A.: (1988). **La culture scolaire: une approche historique**. Paris/FR: Belin.
- DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo/BRA: Cortez; Brasília/DF/BRA: MEC: UNESCO, 1998.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação e Desporto. **Resolução n° 236. Regula a elaboração de regimentos escolares**. Porto Alegre/BRA, 1998.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação e Desporto. **Parecer n° 323. Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino.** Porto Alegre/BRA, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte/BRA: Editora UFMG, 1996.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília/DF/BRA: Líber Livro, 2006. ISBN 8598843-25-3.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria.** 3.ed. São Paulo/BRA: Loyola, 1995.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo/BRA: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 10.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0322-8.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto.** 2.ed. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERRETTI, Celso João. A inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (coord.): **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** 3.ed. Campinas/SP/BRA: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea) (p.61-90), 1995. ISBN 85-85701-08-0.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre/RS/BRA: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Néelson Jahr. **Lógica e dialética e outros artigos.** Coleção Ridendo Castigat Moraes. Disponível em http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/Logica_e_Dialetica_e_Outros_Artigos.htm. Acessado em 22 de janeiro de 2008, 2000. CRCMLD 00008.

GEERTZ, C. **The interpretatiton of cultures.** New York: New York Basic Books Inc. publishers, 1973.

GIL, Antônio C.. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 5.ed. São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1999. ISBN 85-224-2270-2.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação Educacional: A saga de sua definição. In: GARCIA, Walter E. (coord.): **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** 3.ed. Campinas/SP/BRA: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea) (p. 197-209), 1995. ISBN 85-85701-08-0.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 7.ed. Rio de Janeiro/RJ/BRA: Record, 2003. ISBN 85-01-04965-4.

GUSDORF, Georges. "Prefácio". In. JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro/RJ/BRA: Imago Editora, 1976.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 2.ed. Petrópolis/BRA: Vozes, 2004. ISBN 85-326-2996-2.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre/RSBRA: Artmed, 2000. ISBN 85-7307-734-4.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em Educação: Subsídios para o estudo do problema da inovação**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo/SP/BRA: Editora Cultrix, 1973. ISBN

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro/RJ/BRA: Imago Editora, 1976.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História de Educação, n.1, Jan./Jun, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 12ª ed. Rio de Janeiro/BRA: Jorge Zahar Editor, 1999.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa**. Porto Alegre/BRA: PUCRS (Mimeo.), 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/BRA: Cortez; Brasília/DF/BRA: UNESCO, 2000.

MOSCHEN, Juan Carlos. **Innovación educativa**. 1.ed. Buenos Aires/AR: Bonum, 2005. ISBN 950-507-728-9.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 5.ed. São Paulo/BRA: Érica, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 5.ed. São Paulo/BRA: Cortez; Instituto Paulo Freire. (Guia da escola cidadã, v.7), 2005. ISBN 85-249-0787-8.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Significado de 'inovação' em educação: compromisso com o novo ou com a novidade?**. Série Acadêmica da Puccamp, Campinas/BRA, v.5, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre/RS/BRA: ArtMed, 1998. ISBN 85-7307-376-4.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP/BRA: Papirus, 1995.

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento In: TOZZI, Devanil A. (coord.). **Idéias - Currículo, Conhecimento e Sociedade**, 3.ed., n.26. São Paulo/SP/BRA: FDE, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** (v. 1). Brasília: MEC/SEF, 1997a.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** (v. 8). Brasília: MEC/SEF, 1997b.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista**, Rio Claro/SP/BRA, Caderno de Pesquisa n. 112, mar. 2001.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores. - COTESC**. Santa Maria/BRA: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 - Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002, Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final, 2006.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolf. Porto Alegre/RS/BRA: Artmed, 2001. ISBN 85-7307-855-3.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10.ed. São Paulo/BRA: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1), 2002. ISBN 85-85819-07-3.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP/BRA: Papyrus, 1995. ISBN 85-308-0374-4.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.): **Escola: espaço de projeto político-pedagógico**. Campinas/BRA: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola**. São Paulo/BRA: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2001. ISBN 85-308-0532-1.

VIDAL, Diana Gonçalves: Cultura e práticas escolares. uma reflexão sobre documentos e práticas escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas/SP/BRA: Autores Associados. Apoio UNESP/FCLAr. (Coleção Educação Contemporânea), 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. & THIN, D.. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, p.7-48, jun., 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. ***O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa***. São Paulo/BRA: Pioneira, 1998.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/POR: Porto Editora, 1994. ISBN 972-0-34112-2.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo/SP/BRA: EPU, 1986.
- MATOS, Kelma S. L.; VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza/CE/BRA: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo/SP/BRA: Editora Nacional, 1968.
- PINHEIRO, Sonia B.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'O Projeto Político-Pedagógico como instrumento para implantar uma mudança educacional'. In: **VI ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 07 a 09 de Junho de 2006, UFSM, Santa Maria/BRA, 9p, 2006. ISBN 99971.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1999. ISBN 85-224-2111-0.
- TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; TOMAZETTI, Elisete M.; LONDERO, Márcia A. 'A formação de professores no âmbito das escolas de educação básica'. In: **Caderno de Resumos do 15º COLE- Congresso Brasileiro de Leitura do Brasil**, 5 a 8 de Julho de 2005, UNICAMP, Campinas/BRA, 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1987.
- _____. **A Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP/BRA: Atlas, 1987.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília/DF/BRA: Plano Editora. (Série Pesquisa em Educação, 5), 2003. ISBN 85-85946-59-8.
- ZANON, Eveline; PEREIRA, Daiana Braga; PINHEIRO, Sônia R. B.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'As propostas curriculares apresentadas no projeto político-pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS'. In: **XXI JAI/UFSM - Jornada Acadêmica Integrada da UFSM**, 28, 29 e 30 de Novembro de 2006, Santa Maria/BRA. (Trabalho inscrito no evento), 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**Quadros de tabulação das informações contidas nos
documentos escolares**

I - ITENS CONSTITUTIVOS DOS PPP DE SEIS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS (AMOSTRA)

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 6	ESCOLA 8	ESCOLA 9	ESCOLA 17
<p>I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>II. APRESENTAÇÃO GERAL</p> <p>III. INTRODUÇÃO</p> <p>IV. JUSTIFICATIVA</p> <p>V. DIAGNÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do colégio • Dos professores • Dos funcionários • Grêmio Estudantil • CPM • Conselho Escolar <p>VI. PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos educacionais • Objetivos Ensino Médio • Objetivos Educação de Jovens e Adultos <p>VII. FILOSOFIA DO COLÉGIO</p> <p>VIII. CONCEPÇÕES DE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educando • Educação • Conhecimento • Colégio 	<p>ATO SITUACIONAL</p> <p>ATO CONCEITUAL</p> <p>ATO OPERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo metodológico ➤ Organização do ano letivo ➤ Classes de aceleração ➤ Áreas de estudos ➤ Disciplinas agrupadas em blocos 	<p>I. DIAGNÓSTICO</p> <p>II. FILOSOFIA SÍNTESE DE ALGUNS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EM DETERMINADOS MOMENTOS DA HISTÓRIA DENTRO DO CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL</p> <p>III. OBJETIVO GERAL</p> <p>IV. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL</p> <p>V. CONCEPÇÕES DE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. currículo; 2. metodologia; 3. conhecimento; 	<p>APRESENTAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. HISTÓRICO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Histórico da escola 2. DADOS ESTATÍSTICOS DA ESCOLA NO ANO DE 2001 3. REALIDADE DA ESCOLA 4. PROJETO PEDAGÓGICO 5. FILOSOFIA EDUCACIONAL 	<ol style="list-style-type: none"> 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO 2. FILOSOFIA EDUCACIONAL 3. OBJETIVOS 4. MARCO REFERENCIAL <ol style="list-style-type: none"> 4.1 <u>Marco situacional</u> 4.2 <u>Marco doutrinal</u> 4.3 <u>Marco operativo</u> 5. PLANO CURRICULAR 6. METODOLOGIA 7. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NÍVEIS DE ENSINO 	<p>I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>II. INTRODUÇÃO</p> <p>III. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofia da escola 2. Objetivo da Escola 3. Finalidade da escola <p>IV. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE</p> <p>V. METAS</p> <p>VI. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regime escolar 2. Regime de matrícula 3. Transferência 4. Processo metodológico <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Metodologia 4.2. Prática Educação Física

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 6	ESCOLA 8	ESCOLA 9	ESCOLA 17
<ul style="list-style-type: none"> • Direção do colégio • currículo <p>IX. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SEGMENTOS</p> <p>X. PROPOSTA METODOLÓGICA DO DIURNO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. DIAGNÓSTICO 2. MODALIDADE 3. METODOLOGIA 4. AVALIAÇÃO 5. CRITÉRIOS 6. ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO 7. CONSELHO DE CLASSE 8. PROGRESSÃO PARCIAL 9. CURRÍCULO DO DIURNO <p>XI. PROPOSTA METODOLÓGICA DO NOTURNO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. APRESENTAÇÃO 2. JUSTIFICATIVA 3. OBJETIVOS 4. DIAGNÓSTICO 5. MODALIDADE 6. METODOLOGIA 7. FREQUÊNCIA AVALIAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação ➤ Estudos a distância ➤ Participação da comunidade ➤ Formação continuada dos segmentos ➤ Aprendizagem, acesso e permanência ➤ Recursos tecnológicos <p>CONSIDERAÇÕES</p>	<p>4. competência;</p> <p>5. avaliação;</p> <p>6. relação professor-aluno.</p> <p>VI. PROCESSO DE DECISÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR</p> <p>VII. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR</p> <p>VIII. AVALIAÇÃO DO PPP</p> <p>IX. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos dos níveis de ensino <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Educação Infantil 1.2. Educação de Jovens e Adultos 1.3. Ensino Fundamental 1.4. Ensino Médio 	<p>6. OBJETIVO GERAL DA ESCOLA</p> <p>7. OBJETIVOS POR NÍVEIS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Educação Fundamental • Ensino Médio <p>8. TEMÁTICAS, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS</p> <p>9. PROJETOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio <p>8. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO</p> <p>9. ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO</p> <p>10. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>10.1. Organização curricular</p> <p>11. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO MÉDIO</p>	<p>4.3. O planejamento</p> <p>4.4. Carga horária do professor</p> <p>4.5. O trabalho coletivo</p> <p>VII. PROCESSO AVALIATIVO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Do educando <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Critérios e instrumentos avaliativos 1.2. Recuperação <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. Estudos de apoio 1.2.2. Estudos adicionais 1.2.3. Permanência na etapa 1.3. Regime de progressão 1.4. Expressão dos resultados 1.5. Frequência 1.6. Conselho de turmas 2. Da escola

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS DOCUMENTOS ESCOLARES DE SEIS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
<p>2. De que modo as concepções e proposições expressas nos PPP das EEB de Santa Maria/RS, em relação à construção e à operacionalização do currículo escolar, articulam-se com as mudanças instituídas pela atual legislação educacional?</p>	<p>a) Objetivos da escola</p>	<p>Escola 1 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; III. o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB/96 - Art.35).</p> <p>Escola 2 Baseada nos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual do Rio Grande do Sul, a Escola buscará efetivar a construção do conhecimento como processo de transformação da realidade, mediado pelo contexto histórico-social, tornando-o capaz de participar do processo de reconstrução da sociedade, cultivando os valores de preservação e valorização da vida.</p> <p>Esc 6 Inserir a escola no momento social, lutando pela desalienação e libertação do homem, visando à sua formação dinâmica, consciente, transformadora, com a valorização de todos e de cada pessoa, como ser ativo, comprometido, responsável e participante da e com a sociedade.</p> <p>Escola 8 A Escola tem por objetivo a formação integral do Homem. Para isso, deve incentivar um aprendizado contínuo e uma atuação solidária, cidadã e autônoma que contribua para o desenvolvimento da sociedade. Deve basear-se em um ensino de qualidade, centrado na construção do conhecimento e apoiado pelo ensino tecnológico e científico, em sintonia com o contexto cultural da</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>sociedade.</p> <p>Escola 9 Aplicar os dispositivos legais e garantir a observância da política e da filosofia educacional vigente através de uma construção democrática, na linha de ação a ser empreendida na Escola. Proporcionar a todos os integrantes da Comunidade Escolar, condições para um trabalho coletivo, onde cada um poderá opinar e Ter consciência de seus direitos e deveres, comprometidos com a qualidade do ensino, tendo presente a Filosofia e a Proposta Político-Pedagógica da Escola.</p> <p>Escola 17 “Construir a escola como um espaço de elaboração, articulação e difusão dos diferentes saberes, visando à formação de sujeitos individuais e coletivos que atuem no meio social, buscando sua transformação.” Oferecer um ensino de qualidade que garanta a permanência do aluno na escola assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício pleno da cidadania; Proporcionar uma formação geral e uma convivência solidária que respeite as diferenças e limitações de cada aluno.</p>
	<p>b) Concepções teóricas</p>	<p>Escola 1 Educando Um educando que tenha desenvolvimento equilibrado da personalidade, que seja consciente, crítico, autônomo, solidário e participativo, interagindo numa sociedade justa e humanitária, com igualdade de oportunidades a todos. Educação A educação é vista como direito de todos e deve ser ousada, perturbadora, modificadora da ordem existente, de forma consciente, livre e solidária. Conhecimento A construção do conhecimento é vista como forma de interpretar, analisar, conhecer a realidade para transformá-la, através da coerência entre a prática e a teoria. Escola</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>Vê-se a escola como um espaço de construção de direitos e deveres, justo, igualitário, que respeite a diversidade e os interesses da comunidade .</p> <p>Para que se respeite a diversidade e as diferenças individuais, a escola organiza turmas com o máximo de trinta e cinco alunos, no diurno e trinta no noturno, possibilitando uma distribuição de classes que descaracterize a forma tradicional, afim de que se estabeleça uma maior aproximação entre professor-aluno e aluno-aluno,</p> <p>Currículo</p> <p>Construção de um vínculo dos componentes curriculares entre si e com a vida de forma crítica democrática e transformadora.</p> <p>Escola 2</p> <p>O compromisso é com a educação popular, onde o conhecimento precisa estar associado a experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo os interesses dos alunos e as exigências sociais; de forma que o saber escolar sirva como base para a transformação do espaço onde o educando vive.</p> <p>A comunidade escolar aponta a necessidade de pautar o trabalho pedagógico em uma tendência dialética e interacionista que democratize o conhecimento e esteja fundamentada em valores humanistas, entre os quais: solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição social do conhecimento;</p> <p>Escola 6</p> <p>CURRÍCULO</p> <p>Currículo capaz de promover a elaboração e a produção do saber escolar a partir do interrelacionamento de saberes populares e científicos. O currículo escolar deve contribuir para a construção e reconstrução de um conhecimento comprometido com a melhor compreensão e transformação do mundo. Assim concebido promove o espírito crítico e a cidadania (novos modos de ver, compreender e intervir), e instrumentaliza para a descoberta, a elaboração e produção do conhecimento em todos os conteúdos e etapas da escolaridade.</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>É o conjunto de procedimentos e estratégias de ensino utilizadas para efetivar a aprendizagem, O professor - mediador - relaciona as experiências de vida dos alunos com os con-</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>teúdos, privilegiando a ajuda mútua, o respeito, o esforço grupai. Assim, a noção de coletividade amplia-se progressivamente para a escola, a comunidade e a sociedade toda.</p> <p>Tendo como referencial a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a escola vê como primordial a difusão dos conteúdos culturais universais, reavaliados face às realidades sociais e à ressonância na vida dos alunos, a fim de dotá-los de conhecimento e competências essenciais para seu crescimento pessoal, em condições de efetiva participação nas lutas sociais.</p> <p>CONHECIMENTO</p> <p>Conhecimento resulta de um processo de permanente construção e reconstrução, resultado da ação individual e coletiva no que é significativo na realidade social. Sendo produto da ação não se concebe como pronto ou acabado. Estratégias de aprendizagem adequadas numa abordagem interdisciplinar e contextualizada, criam condições para o acesso a novos saberes e ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado. O eixo temático que possibilitará a interdisciplinaridade e contextualização é a Educação Ambiental, projeto que envolverá todos os níveis de ensino da escola, com a abrangência com que o tema, hoje, é visto.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>Construir competência é preparar para a vida na sociedade moderna.</p> <p>O desenvolvimento de competências pressupõe pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a comunidade com atividades que tenham significado, situações problematizadoras, contextualizadas e interdisciplinares. A compreensão do entorno social e a capacidade de atuar sobre ele, o domínio da leitura, escrita e outras linguagens, calcular e resolver problemas interpretar, criticar, trabalhar em grupo são competências necessárias ao exercício da cidadania.</p> <p>AVALIAÇÃO</p> <p>É compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustenta" e orientar a intervenção pedagógica.</p> <p>É um trabalho contínuo onde a reflexão sobre os resultados obtidos leva a definição por parte do professor e do aluno das medidas necessárias para que haja progresso na aprendizagem.</p> <p>Sabendo-se que um conhecimento novo necessita apoiar-se num pré-requisito a ser sondado pelo professor, a ele cabe prover o conhecimento que o aluno ainda não tem. A avaliação do traba-</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>Iho escolar tem, além desta função diagnóstica, a de comprovação para o aluno do seu progresso.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>O respeito deve ser mútuo e conquistado, tornando-se a base do relacionamento. Cabe ao professor incentivar seu aluno a desenvolver a auto-estima, despertando nele outras necessidades, exigindo esforço, mobilizando-o para uma participação ativa.</p> <p>É fundamental que o professor conheça bem seu aluno e a comunidade a que pertence, domine a matéria e os meios de ensino tornando o conteúdo acessível e relacionado com a experiência dos educandos.</p> <p>Escola 8</p> <p>O ensino e toda a ação pedagógica a ser desencadeada pela escola deve ser planejada para propiciar melhores condições sociais, culturais, intelectuais ao ser humano.</p> <p>O mais alto ideal de um povo está amplamente demonstrado, que é a democracia. Numa democracia, os indivíduos são livres para experimentar e procurar soluções próprias aos seus problemas. Uma das forças inatas da democracia é que: certas coisas são verdadeiras se funcionarem na ação e nunca porque disseram que eram reais. Queremos uma escola democrática, pública, gratuita, de qualidade e que garanta sucesso do aluno na mesma. Uma escola cidadã, que esteja atenta a democratização, à implantação de um ensino com metodologia participativa e engajada na luta contra o fracasso escolar. Assim, as nossas práticas educacionais democráticas deverão dar a cada professor e aluno a oportunidade de experimentar, de auto-expressar-se, de descobrir a solução para seus problemas.</p> <p>A escola deverá reconhecer sua responsabilidade no desenvolvimento da cidadania, por isto</p> <p><i>"A prática de pensar a prática, é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado". (Paulo Freire)</i></p> <p>A função da educação escolar deve ser a de dirigir e orientar o Homem, fazê-lo pensar o mundo e a si mesmo para que se descubra, desvele o mundo e descubra os outros como sujeitos de uma história social nova. O objetivo básico dos processos educativos deve ser, coerentemente, o</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>de fomentar a compreensão crítica da realidade e a ação participativa para transformá-la em função das necessidades de todos.</p> <p>Escola 9</p> <p>A proposta político-pedagógica contempla uma proposta de educação onde a escola deverá ter uma nova função, tendo em vista uma educação de qualidade, que venha influenciar de forma decisiva na busca de alternativas, visando a modificar as relações sociais e uma nova postura para os educadores, desenvolvendo uma visão integral de conhecimento vinculada à realidade social e em compromisso com a coletividade.</p> <p>A organização escolar no seu aspecto administrativo-pedagógico, a postura e o comportamento das pessoas que atuam na escola, desempenhando diferentes atividades deverá caracterizar-se por serem atos políticos, por fazerem parte do projeto pedagógico, num trabalho de reflexão coletiva, contínua sobre a prática pedagógica para se construir uma escola de qualidade.</p> <p>Considerando a educação, segundo Jacques Delors, um ato político e pedagógico, buscar-se-á uma educação que humanize e personalize a liberdade e a criatividade, que venha contribuir para a formação integral, proporcionando condições para o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • enquanto sujeito crítico: aprender a aprender: • desenvolver habilidades através de: atividades dinâmicas, apresentações, vivências, visitas, experiências e trabalhos em equipes: • conviver: ambiente harmônico, crescimento pessoal, respeito e vivência em grupo, comprometimento social, limites, diálogo, deveres, responsabilidade, inter-relação e valores; • exercer a cidadania através: do respeito, individual e coletivo, auto-estima (motivação), senso crítico, preocupação com o bem coletivo, honestidade e responsabilidade com sua liberdade. <p>Mediante os valores levantados pela comunidade escolar na Constituinte Escolar, a Escola preocupou-se em resgatar uma educação mais humanitária. Discutiu-se e apontou-se tópicos relevantes que nortearão o fazer pedagógico. Valores que serão trabalhados mediante planejamento interdisciplinar nos trimestres. Valores para aprender durante toda a vi-</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>da. O planejamento interdisciplinar, trimestral, fundamentará a ação alicerçada nos valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender: é o despertar do prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento. Ter curiosidade. É condição para ser desenvolvida sempre, ao longo de toda a vida, a fim de compreender o mundo, a sociedade, o movimento das idéias: é a busca do conhecimento onde se encontra, principalmente hoje com toda a tecnologia disponível; • Aprender a ser: a busca do desenvolvimento da pessoa, sua auto-estima, autodeterminação, auto-realização, da responsabilidade pessoal, da espiritualidade e da imaginação criadora; • Aprender a conviver: é aprender a ser solidário, receptivo, aceitando o diferente, participando de projetos comuns que levem a uma compreensão mútua na vivência de valores da paz e do respeito; • Aprender a fazer: é o desenvolvimento de competências e habilidades que levem ao uso da tecnologia e sua aplicação na vida moderna, sem esquecer de atentar para as relações interpessoais, a fim de saber trabalhar em equipe, levando ao desenvolvimento de novas lógicas e da criatividade. São atividades lúdicas, brincadeiras que darão as condições para o desenvolvimento desta competência. <p>Segundo o pensador francês Edgar Morin, na obra "Os Sete Saberes": aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, dissertando sobre: ciências, ética, ecologia, economia, psicologia e história, buscou-se subsídio para os trabalhos, auxiliando na busca de caminhos que conduzam a um esforço transdisciplinar, unindo ciências e humanismo, corpo e mente, homem e natureza, sujeito e objeto em oposição à fragmentação e disciplinações vigentes. A troca de experiências e o planejamento conjunto, oportuniza alternativas para serem aprofundadas entre as disciplinas, e o complemento entre elas.</p> <p>Escola 17</p> <p>Como metas a serem desenvolvidas estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalho interdisciplinar, através de uma organização curricular diferente da tradicional;

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<ul style="list-style-type: none"> • processo avaliativo que rompa com o modelo classificatório; • uma relação professor/aluno que valorize as experiências, respeite as limitações e ajude-o a crescer como ser humano e social; • trabalho coletivo entre corpo docente e direção na constante busca do aperfeiçoamento' do trabalho; • formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade docente; • planejamento de atividades sociais e culturais que possibilite ao aluno tomar contato com diferentes meios de convivência; • espaço aberto ao diálogo e ao debate com toda a comunidade escolar; • criação e organização do conselho escolar, da apm e do grêmio estudantil; • aquisição de recursos materiais para melhor subsidiar o professor em seu trabalho docente; • metodologia dinâmica; • acompanhamento da assiduidade do aluno; • oferecimento de possibilidades de recuperação para alunos que por motivos justificados precisem se ausentar da escola; • momento de planejamento para o professor
	<p>c) organização curricular</p>	<p>Escola 1</p> <p>A comunidade escolar definiu a organização do curso diurno por séries anuais, com duração de três anos, a fim de atender à realidade atual de ingresso aos cursos superiores, desenvolvendo competências e habilidades, incentivando o aluno a se realizar, para ter sucesso no trabalho educativo ou em qualquer outra atividade, exercendo, assim, a cidadania.</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>O aluno é sujeito da construção do conhecimento. Sua participação é ativa e criativa, buscando sempre o saber de forma crítica e autônoma. São utilizados os mais diversos recursos como a realização de trabalhos contextualizados a partir da realidade do aluno e, sempre que possível de forma interdisciplinar. A pesquisa, os eixos temáticos, a informática e utilização dos laboratórios para trabalhos práticos servem para auxiliar na construção do</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>conhecimento.</p> <p>Para oportunizar uma aprendizagem de qualidade, faz-se necessário um número máximo de trinta e cinco alunos (35) por sala de aula, não significando exclusão e, sim, um atendimento às diferenças individuais e, para que as aulas práticas em laboratório, tenham eficaz aproveitamento.</p> <p>A afetividade e as relações interpessoais são o ponto de partida para que esta proposta tenha sucesso, além da mudança de postura do professor e do aluno.</p> <p>O professor trabalha com linha de ação e metas bem definidas, sendo um dinamizador, investigador e orientador no processo de aprender a aprender, planejando atividades que contemplem as competências e habilidades de cada área do conhecimento.</p> <p>É de fundamental importância uma equipe pedagógica bem estruturada, contando com recursos humanos para a coordenação de séries, áreas, disciplinas e supervisores educacionais devidamente habilitados, afim de oferecer o suporte e apoio necessário à condução dos trabalhos.</p> <p>O currículo a ser desenvolvido pela escola, além de oferecer as disciplinas da Base Nacional Comum, contemplará a Parte Diversificada.</p> <p>Escola 2</p> <p>A tendência crítica social dos conteúdos é a que mais se aproxima do ideal traçado pelo grupo, pois esta permite o acesso do aluno aos saberes, ligando com a experiência concreta dele e também proporciona elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência. Também deverão ser valorizados e respeitados os saberes populares, articulando-os aos saberes científicos, considerando o educando sujeito de transformação com suas histórias e vivências. Cientes de que nenhuma tendência aparece em sua forma pura, o grupo buscará realizar o trabalho docente pautado nos pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia histórico crítico, interligando os conhecimentos através de um planejamento interdisciplinar.</p> <p>Escola 6</p> <p>As questões pedagógicas serão decididas por todos os segmentos da Comunidade Escolar, em assembléia.</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>Escola 8 A Escola propõe-se a trabalhar com temas geradores contextualizados, que possibilitem a interdisciplinariedade a partir de um planejamento conjunto, com vistas a construção do conhecimento.</p> <p>Os conteúdos trabalhados deverão derivar do cotidiano, despertando uma conscientização em relação a problemática social, levando-os a se apropriar de uma "ferramenta" básica na construção e conquista de espaços e participação no meio: uma conquista da cidadania.</p> <p>Dentro de uma nova visão de currículo, o professor/educador deve se propor a despertar a vida no aluno através de sua prática pedagógica. O professor/educador deve engajar-se na luta em prol da humanização da sociedade, comprometendo-se com a praxis social, desenvolvendo um trabalho realmente significativo, interligado à realidade em que ele e o aluno vivem. O professor/educador é um estudioso e mobilizador da ação pedagógica, é provocador para descobertas e organizador de situações favoráveis de ensino e aprendizagem.</p> <p>Escola 9 Reconstrução curricular - conteúdos programáticos; Organização da Escola de forma diferente quanto à carga horária e à distribuição do tempo - através do módulo-aula no calendário escolar; Trabalho com temas transversais - temas geradores nos trimestres – com reuniões de planejamento e troca de experiências entre disciplinas -adequando com a experiência e história de vida que os alunos trazem; Estabelecimento de parcerias com outras instituições com Planos de Apoio Pedagógico - alunos portadores de necessidades educativas especiais, orientação e acompanhamento aos professores, pais e alunos.</p> <p>Escola 17 A metodologia adotada é interdisciplinar, sendo as disciplinas obrigatórias da base comum e as da parte diversificada, distribuídas igualmente em quatro áreas de estudo com o mesmo tempo para todas.</p> <p>O trabalho nas áreas de estudo será coletivo, ou seja, os professores das disciplinas que compõem cada área trabalharão em conjunto em sala de aula, desenvolvendo habili-</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
		<p>dades, competências e conhecimentos interrelacionados num planejamento conjunto.</p> <p>A carga horária estabelecida para cada área de estudo é de quatro horas semanais.</p> <p>Aos alunos serão oferecidas dezesseis horas semanais de aula, duas horas semanais de estudos de apoio e duas horas de prática de educação física, totalizando vinte horas semanais de trabalho.</p> <p>Em todas as etapas se repetirão as mesmas áreas de estudo.</p> <p>A prática da Educação Física será oferecida para todos os alunos que desejarem, no mesmo turno de aula.</p> <p>O planejamento do trabalho sempre será coletivo, sendo oferecido um espaço de quatro horas semanais para a sua realização, sempre às quartas-feiras.</p> <p>A carga horária de cada professor somará doze horas aulas semanais em sala de aula e quatro horas de planejamento num total de dezesseis horas semanais.</p> <p>Cada professor iniciará seu trabalho na etapa um e acompanhará o aluno até a oitava etapa, retornando novamente a etapa um.</p> <p>O trabalho desenvolvido está fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências para melhor desenvolvimento dos conhecimentos</p> <p>Os conhecimentos só terão significado se partirem da discussão da realidade e da expectativa da clientela, tendo sempre o compromisso com a sua significação.</p> <p>As atividades diversificadas e extraclasse serão realizadas sempre que se fizerem necessárias a fim de motivar e incentivar o aluno e melhor desenvolver o conhecimento.</p> <p>Serão realizados projetos de trabalhos sempre que se apresentar a necessidade de trabalhar temas relevantes para todos.</p>
<p>3. Que aspectos presentes em atuais propostas de organização e operacionalização do currículo de</p>	<p>a) organização curricular</p>	<p>Escola 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • projeto interdisciplinar; <p>Escola 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • planejamento interdisciplinar; <p>Escola 6</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	ITENS ANALISADOS	ASPECTOS
<p>EEB de Santa Maria/RS estão associados a inovações no cotidiano escolar?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos; <p>Escola 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • tema gerador; • interdisciplinaridade; <p>Escola 9</p> <ul style="list-style-type: none"> • temas geradores. <p>Escola 17</p> <ul style="list-style-type: none"> • disciplinas organizadas em quatro áreas de estudo; • carga horária semanal de quatro horas para cada área; • professores das disciplinas de cada área trabalham em conjunto na sala de aula a partir de planejamento integrado.

APÊNDICE 2

Roteiros utilizados nas entrevistas realizadas com coordenadora da 8ª CRE, coordenação pedagógica e professores da Escola 17

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA 8ª CRE

Formação e percurso profissional do entrevistado:

Área de formação:

Tempo de magistério:

Percurso profissional:

Período em que está frente à 8ª CRE:

I bloco - Estudo do processo de elaboração dos PPP das EEB do RS e de sua implementação no cotidiano dessas escolas.

1. Como foi a sua participação no processo de construção dos PPP das escolas de EEB do RS?
2. Em que escola atuava na época desse processo?
3. Que função desempenhava nessa escola?

II bloco – A função do PPP para a organização de uma unidade escolar.

1. Que mudanças podem ser percebidas na organização e/ou práticas escolares após a construção dos PPP?

III bloco – Processo de revisão dos PPP.

1. Muitas escolas afirmam estar revendo o seu PPP. Como está acontecendo esse processo?
2. A 8ª CRE está acompanhando esse processo?
3. Existe um setor da 8ª CRE destinado a esse acompanhamento?
4. Há orientação da 8ª CRE para essa revisão?
5. Existem prazos estabelecidos para que as EEB revisem seus PPP?
6. Que dificuldades são percebidas pela 8ª CRE na implementação dos PPP pelas EEB?
7. Que encaminhamentos a 8ª CRE tem dado às EEB, diante dessas dificuldades?

8. Que apoio e/ou suporte são proporcionados às EEB pela 8ª CRE?
9. Qual sua percepção em relação à recepção e envolvimento dos professores e comunidade escolar implementação e revisão dos PPP?
10. Qual sua avaliação do processo em sua totalidade?

IV bloco – Caracterização da proposta educacional da atual gestão da Secretaria de Educação do RS.

1. Como se caracteriza a proposta educacional da atual gestão da SEC para o RS?
2. Como vêm da Secretaria Estadual de Educação as diretrizes, proposições de educação para as CRES, nesta gestão?
3. Que documentos orientadores a 8ª CRE tem utilizado para implantar a atual proposta educacional?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA 17

Bloco I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):

1. Formação:
2. Titulação:
3. Percurso profissional:
4. Período em que está frente à Direção da Escola:

Bloco II – O PPP e a organização escolar

1. Como você caracteriza a proposta pedagógica desta Escola? Cite aspectos positivos e negativos.
2. Como o PPP é utilizado no cotidiano escolar? Cite as atividades em que ele se faz presente.
3. Que mudanças você percebeu na organização e/ou nas práticas escolares após a elaboração do atual PPP?
4. Que melhorias efetivas você pode associar a essas mudanças?

Bloco III - O processo de elaboração do PPP e de sua implementação no cotidiano da escola

1. Como foi a sua participação no processo de construção do PPP da escola?
2. Que função você desempenhava na época desse processo?
3. Que os mecanismos de implementação das propostas presentes no PPP a escola adotou?
4. Que dificuldades são enfrentadas nesse processo de implementação?
5. Como a escola tem se organizado para enfrentar essas dificuldades? Cite mecanismos propostos e ações efetivadas.
6. Qual sua percepção em relação ao envolvimento dos professores nesse processo de implementação?

Bloco IV – Processo de revisão dos PPP

1. Muitas escolas afirmam estar revendo o seu PPP. Como está acontecendo esse processo nesta Escola?
2. A 8ª CRE está acompanhando esse processo?
3. Há orientação da 8ª CRE para essa revisão?
4. Existem prazos estabelecidos pela 8ª CRE para que a Escola revise seu PPP?
5. Que apoio e/ou suporte são proporcionados à Escola pela 8ª CRE?
6. Qual sua percepção em relação à recepção e envolvimento dos professores na revisão dos PPP?
7. Qual sua avaliação desse processo de reconstrução da proposta pedagógica?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA 17

Bloco I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s):

Formação:

Titulação:

Percurso profissional:

Período em que está trabalhando na Escola:

Bloco II – Mudanças na Organização Escolar

1. Que aspectos da atual Proposta Pedagógica, desenvolvidos nesta escola podem ser considerados inovadores?
2. Que aspectos da sua prática estão em consonância com esta proposta?
3. Como vocês avaliam as recentes mudanças ocorridas na organização escolar de sua escola?
4. Que condições são necessárias para implementar esta proposta?

Bloco III - Processo de avaliação da aprendizagem

1. Como se caracteriza a proposta de avaliação de aprendizagem do aluno?
2. Como é desenvolvida a metodologia de avaliação da aprendizagem do aluno proposta no PPP?
3. Que dificuldades são enfrentadas na implementação dessa metodologia de avaliação?
4. Como se articulam as propostas avaliativas previstas na unidade escolar, as orientações para a avaliação pela equipe diretiva e suas atividades de avaliação desenvolvidas?
5. Os planejamentos didáticos estão voltados para contemplar a proposta de avaliação do ENEM, dos vestibulares e do peies?

APÊNDICE 3

**Quadro de tabulação das informações
contidas nas entrevistas**

**TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS NA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA
8ª CRE – SANTA MARIA/RS**

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
1. Como se deu o processo de implementação e de revisão dos PPP nas EEB de Santa Maria/RS?	Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s)	1. Formação/ titulação?	O coordenador pedagógico tem Licenciatura em Educação Física, Especialização em Administração e Supervisão Educacional e é Mestre em Pedagogia do Movimento Humano
		2. Percurso profissional?	O coordenador pedagógico atua há 22 anos nas redes municipal e estadual de ensino com passagem em IES, como a URCAMP, São Gabriel, foi Prof. Substituto no CE/UFSM. Atualmente atua na ULBRA.
		3. Período em que está frente à 8ª CRE?	Na 8ª CRE, atuam desde o início desta gestão, de 2003, o coordenador pedagógico e a Professora que também participou da entrevista, realizando uma articulação das escolas e a CRE, em relação aos Projetos Pedagógicos, aos Regimentos Escolares e aos Planos de Estudo.
	I - Estudo do processo de elaboração dos PPP das EEB do RS e de sua implementação no cotidiano dessas escolas.	1. Como foi a sua participação no processo de construção dos PPP das escolas de EEB do RS?	O Coordenador Pedagógico informou ter vindo de uma escola estadual, Escola Coronel Pilar, em que exercia a função de Supervisor, dizendo ter começado a reconstruir a proposta pedagógica dessa escola junto com toda a comunidade escolar, iniciando pela avaliação institucional. Optaram por fazer uma avaliação institucional, do Diretor, passando pelos professores, funcionários, alunos, comunidade. E, a partir dessa avaliação, a equipe pedagógica da escola fez todo o levantamento de informações, tanto quanto possível, da comunidade e mais algumas entrevistas com professores e alunos da escola, com forma de complementar, reforçar o que estava escrito na avaliação institucional.
		2. Em que escola atuava na época desse processo?	
		3. Que função	Após esse levantamento foram realizados três grandes seminários na escola, com reunião com líderes de turmas, pais, pro-

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		desempenhava nessa escola?	<p>fessores, equipe diretiva, pedagógica. E, a partir dessa avaliação institucional, então, começaram a construir a proposta pedagógica da escola que passou a fazer parte do dia-a-dia da escola.</p> <p>A professora que acompanhou esse Coordenador, na entrevista, diz também ter vindo de uma escola estadual, Escola Edna May Cardoso, em que sempre tiveram um trabalho conjunto, ressaltando que a comunidade era especial, de periferia, com grandes dificuldades cujos professores não demonstravam um compromisso de adaptar a proposta pedagógica à realidade da comunidade.</p> <p>Apresentavam uma certa resistência a participar da construção dessa proposta. No entanto, lentamente, houve uma mudança, formando um grupo mais forte que queria realmente mudar.</p>
	II – A função do PPP para a organização de uma unidade escolar.	1. Que mudanças podem ser percebidas na organização e/ou práticas escolares após a construção dos PPP?	<p>Os entrevistados afirmam que muitas escolas já estão buscando seus PPP para dirimir alguma dúvida, pra encontrar solução aos seus problemas e que, em muitos casos, quando vão até à CRE, na busca de algum esclarecimento, o fazem mais no sentido de confirmar a validade de idéias construídas na escola. Essa para eles é a grande mudança.</p> <p>No entanto, destacaram incoerências que ocorrem entre a proposta e a prática escolar, citando como exemplo a questão da avaliação em que a proposta pedagógica prevê formar o aluno integral, com consciência crítica, no entanto, o professor de Português, como aconteceu numa determinada escola, realiza uma prova por bimestre, valendo dez essa prova e “pensa que está fazendo o máximo, reprovando todos os alunos só com uma prova”. Os entrevistados concluem que isso contraria o regimento e a</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
			<p>proposta pedagógica da escola.</p> <p>Dizem ser essas incoerências que ainda persistem, mas, em menor grau, em menor número do que antes.</p> <p>Vêm como causa de incoerências o fato de, em muitas escolas, uma comissão ter construído a proposta pedagógica, o regimento, e, depois, terem passado aos professores, aos pais que aprovam esses documentos. Em conseqüência, os professores, ou funcionários, fazem algumas coisas que não estão previstas no regimento da escola, incoerentes com esse e achando-se no direito de fazer cobranças à equipe diretiva, de questionar por que não poder ser de tal forma.</p> <p>Sendo assim, os entrevistados vêm a incoerência como resultado da forma de construção desses documentos escolares. Salientam, no entanto, que, hoje, como foi alterada a forma de construção do regimento e da proposta pedagógica, existe um número bem menor de ações incoerentes nas EEB da região desta Coordenadoria.</p>
	<p>III – Processo de revisão dos PPP.</p>	<p>1. Muitas escolas afirmam estar revendo o seu PPP. Como está acontecendo esse processo?</p> <p>2. A 8ª CRE está acompanhando esse</p>	<p>As informações obtidas foram que algumas escolas tiveram os seus regimentos atualizados em 2006, mas ainda estavam com seu PPP de 2001 e o Plano de Estudo de 2002. Foram orientados para o fato de que quando se faz mudança em um desses documentos, tudo acompanha essa mudança. Embora o PPP não tenha grandes mudanças, os Planos de Estudos têm que ser modificados, pois também alteraram o regimento.</p> <p>As alterações que são realizadas nos regimentos ficam registradas, na pasta de cada escola, na CRE. Houve uma demanda</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		<p>processo?</p> <p>3. Existe um setor da 8ª CRE destinado a esse acompanhamento?</p>	<p>muito grande de regimentos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2003, e o Conselho Estadual, pelo acúmulo de regimentos, os aprovaram e delegaram poderes de homologar esses regimentos às CRÊS, orientando-as de como proceder para essa homologação.</p> <p>A partir desse momento, o olhar a esses documentos passou a ser muito mais criterioso. Uma vez que já estava aprovado o regimento, a questão não era homologar por homologar. Era preciso observar o que estava sendo homologado, listando todas as alterações.</p> <p>“Existe uma relação muito boa da CRE com as escolas”. A Coordenadoria busca o apoio da SE, participando de reuniões em Porto Alegre, também recebe orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE), o que consiste num respaldo para passar segurança nas informações que dá às escolas. A partir daí, organiza todo um aparato legal de cada item relacionado aos três documentos já referidos, do qual lança mão pra ajudar aos colegas.</p> <p>Esse aparato constitui uma espécie de polígrafo com orientações de como cada item pode ser trabalhado, “principalmente no regimento que é mais detalhista”, ou seja, cada item tem um respaldo legal correspondente. Assim, qualquer dúvida, “a própria escola busca, por exemplo, o Parecer 740/99”. Se persistirem dúvidas, “ou a CRE vai até a escola ou eles vêm até nós”.</p> <p>Essas modificações são mais freqüentes em relação ao RE, pois, conforme afirmam os entrevistados, há uma certa resistência das escolas em mudar o PPP, por considerarem-no muito utópico. No entanto, os próprios professores reconhecem que alguns so-</p>
		<p>4. Há orientação da 8ª CRE para essa revisão?</p>	

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
			nhos já estão sendo realizados.
		5. Existem prazos estabelecidos para que as EEB revisem seus PPP?	Sobre os prazos estabelecidos para que as EEB revisem seus PPP, a informação é de que não há um prazo determinado.
		6. Que dificuldades são percebidas pela 8ª CRE na implementação dos PPP pelas EEB?	Segundo os entrevistados, hoje, como se alterou a forma de construção do Regimento Escolar e do PPP, existe um número bem menor de ações incoerentes nas EEB da região da 8ª CRE.
		7. Que encaminhamentos a 8ª CRE tem dado às EEB, diante dessas dificuldades?	A SE orienta que a mudança só vai ter validade a partir do ano letivo seguinte. Não se faz nenhum tipo de mudança dentro do mesmo ano. Então a CRE estipula que, em final de novembro, início de dezembro, sejam feitas as mudanças necessárias para que possam começar o ano seguinte com a sua documentação alterada.
		8. Que apoio e/ou suporte são proporcionados às EEB pela 8ª CRE?	

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		9. Qual sua percepção em relação à recepção e envolvimento dos professores e comunidade escolar implementação e revisão dos PPP?	Quanto à percepção que têm em relação à recepção e envolvimento dos professores na implantação e revisão dos PPP, salientam que há não só o envolvimento dos professores, como de alunos e pais, sendo mais efetiva essa participação na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).
		10. Qual sua avaliação do processo em sua totalidade?	Destacam que os três pontos fortes, o PPP, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos, deixaram de ser uma “despreocupação”, passaram a ser uma preocupação muito grande dos professores no momento em que começaram a utilizá-los e viram que o mecanismo de utilização era a proposta que eles tinham feito. Começaram inclusive a voltar atrás para reforçá-los e modificá-los. É grande o número de regimentos que são modificados. Já estão dando entrada na CRE para as modificações a serem implantadas em 2007, com pequenas mudanças, e não somente os regimentos das escolas estaduais, mas também das particulares que se assessoram com esta Coordenadoria.
	IV – Caracterização da proposta educacional da	1. Como se caracteriza a proposta educacional da	As respostas às questões que constituem o bloco que visa a caracterizar a atual proposta da SE, esclarecem que esta gestão tem como política principal a socialização dos recursos pedagógicos e técnicos, ou seja, fazer com que a escola seja um todo e

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
	<p>atual gestão da Secretaria de Educação do RS.</p>	<p>atual gestão da SEC para o RS?</p>	<p>centro de uma comunidade, isto é, fazer com que a escola seja o centro das comunidades e que essas participem efetivamente da escola, pais, professores, alunos, funcionários. Que alcance toda a comunidade durante essa socialização dos recursos pedagógicos da escola, contribuindo pra isso também a questão da qualificação e da habilitação de professores e funcionários que é outra política da CRE. Qualificar os professores e funcionários e habilitar aqueles professores que ainda não estão habilitados.</p> <p>Para isso, a estratégia utilizada é a integração com as instituições de ensino superior, com a comunidade educacional, principalmente, através de cursos de formação para professores, funcionários, equipes diretivas e pedagógicas. E uma ampla discussão com as comunidades escolares, buscando identificar as dificuldades, onde se localiza o foco de algum problema, e a partir daí buscar as soluções.</p> <p>Além disso, os professores, em alguns casos, quando apresentam um pouco de resistência, são convocados a participar da construção junto com profissionais da SE. Esses profissionais, na maioria das vezes, vêm até a CRE, em outras, os professores vão até a SE.</p>
		<p>2. Como vêm da Secretaria Estadual de Educação as diretrizes, proposições de educação para as</p>	<p>Sobre como vêm da SE as diretrizes, proposições e/ou documentos orientadores sobre a proposta educacional para as CRE, a afirmação é que nada vem pronto.</p> <p>Tudo vem com o propósito de se fazer uma construção, partindo das próprias escolas pras próprias escolas. E, por isso, é muito importante essa aproximação a partir do paradigma humanizador, né? Da aproximação da CRE com as escolas, justamente pra facilita essa articulação dessa proposta, ou seja, a</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		CRES, nesta gestão?	<p>escola se constrói pra ela própria e pra sua comunidade. Nós somos uma instituição, enquanto CRE, enquanto SE que articula essa construção dentro da escola, e o que que embasa isso, que documentação embasa? Todas as resoluções, pareceres, leis emanados pelo Conselho Estadual, pelo Conselho Nacional e que orientem as escolas nesse sentido são repassados e, normalmente, estudados em conjunto com as escolas. (Coordenador Pedagógico)</p> <p>Esclarecem, ainda, que, quando uma escola manifesta uma situação diferenciada de outra, e um Parecer ou uma Resolução não é adequado a essa situação, é realizado um questionamento, surgindo um outro Parecer ou Resolução para complementar os documentos anteriores.</p>
		3. Que documentos orientadores a 8ª CRE tem utilizado para implantar a atual proposta educacional?	

TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS NA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 17

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
<p>4. Que mudanças os profissionais de educação, atuantes nas EEB de Santa Maria/RS, percebem estar ocorrendo na organização curricular de suas escolas?</p>	<p>I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s)</p>	<p>1. Formação/titulação?</p>	<p>1. especialista em Português, Literatura Brasileira com formação acadêmica em Letras - Português, Inglês e as respectivas literaturas;</p>
		<p>2. Percurso profissional?</p>	<p>2. já ministrou todas essas áreas; trabalhou com português quando veio para esta escola com os primeiros professores, em 2002, quando a escola foi criada e, depois, ministrou aulas em todas essas disciplinas , principalmente, quando o Ensino Médio foi organizado em etapas nesta escola.</p>
		<p>3. Período em que está frente à Direção da Escola?</p>	<p>3. a partir de janeiro de 2007, está frente à coordenação pedagógica da Escola.</p>
	<p>II – O PPP e a organização escolar</p>	<p>1. Como você caracteriza a proposta pedagógica desta Escola? Cite aspectos positivos e negativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A princípio, ela era por disciplina, depois, em reuniões, a comunidade escolar decidiu fazer uma proposta pedagógica diferente, pensando a interdisciplinaridade e muitas vezes a transdisciplinaridade que é das áreas com outras áreas, principalmente se focar especificamente essa realidade que não se pode negar que é o vestibular. • caracteriza a proposta como bem inovadora, pois não envolve, simplesmente, montar um plano pra trabalhar, os professores entram juntos em sala de aula. Para isso é fundamental se enquadrarem na proposta, caso contrário não tem como continuar. • existem conhecimentos que não tem como fazer a interdisciplinaridade, mas, na medida do possível, é sempre feita uma integração das disciplinas.
		<p>2. Como o PPP é utilizado no cotidiano escolar? Cite as atividades</p>	<p>Conforme a proposta de interdisciplinaridade, as disciplinas estão organizadas por áreas:</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		em que ele se faz presente.	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão: Educação-artística, Língua-inglesa, Língua-portuguesa, Literatura e Educação-física. Para fazer a interdisciplinaridade nessa área, o Inglês com a Educação Física, por exemplo, pode observar os comandos das ginásticas e dos jogos e falar em inglês ou com qualquer uma das disciplinas; em Português, pode ser corrigido qualquer texto que os alunos produzem nas diferentes disciplinas; • Sócio-biológica: Biologia e Química. Os professores interagem, nessa área, através de textos e trabalhos integrados; • Lógico-matemática: Matemática e Física; • Sócio-histórica: Geografia, História, Filosofia e a Psicologia. (Coordenadora Pedagógica) <p>A seleção e organização dos conteúdos é feita a partir de temas/eixos integradores.</p> <p>Quanto aos tempos escolares, estão organizados em oito etapas, rompendo com o regime seriado.</p> <p>As oito etapas são desenvolvidas em três anos, porém a culminância das etapas não coincide com o final de ano, com exceção da etapa oito. Algumas das etapas, no final de ano, têm um recesso, continuando no ano seguinte.</p> <p>No início deste ano letivo de 2007, estão em funcionamento as etapas: 101, 301 e 501, pois a escola tem três turmas de ensino médio.</p>
		3. Que mudanças você percebeu na organização e/ou nas práticas escolares após a elaboração do atual PPP?	<p>As aulas são desenvolvidas por área, por isso, o número de professores que ministram cada aula varia de acordo com o número de disciplinas que compõem a área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • em Expressão, entram quatro professores em sala, (a Educação Física interage no planejamento, porém a prática predomina na quadra de esporte da escola);

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
			<ul style="list-style-type: none"> • em Sócio-biológica e Lógico-matemática , dois professores, respectivamente, desenvolvem as aulas; • em Sócio-histórica, três professores desenvolvem as aulas (nesta área, o professor de Filosofia também é de Psicologia). (Coordenadora Pedagógica) <ul style="list-style-type: none"> • no desenvolvimento das aulas, cada professor intervém à medida que os assuntos se relacionam com as respectivas disciplinas da área que está sendo ministrada; • a avaliação também é realizada de forma integrada, nas áreas, a partir de eixos integradores; avalia-se a evolução do aluno, isto é, o aluno não é punido pelo que não aprendeu; • a expressão dos resultados de avaliação é feita através de pareceres
		4. Que melhorias efetivas você pode associar a essas mudanças?	<p>Como melhoria, a coordenadora vê o intercâmbio cultural entre as disciplinas que leva o professor a buscar uma formação nesse sentido, além de enriquecer o trabalho do professor durante as explicações em aula quando um explica o assunto sob um eixo, o colega escolhe um outro eixo, um outro professor tem mais um aspecto a acrescentar. Considera uma prática provocativa, tornando-se muito interessante.</p> <p>Além disso, ressalta que, para os alunos, essa prática traz benefícios, uma vez que facilita o entendimento dos conhecimentos, através das relações que percebem existir entre os conteúdos das diferentes disciplinas.</p> <p>Também o fato de os professores trabalharem de forma mais entrosada faz com que os alunos interajam mais com eles, tornando os alunos mais participativos, desinibidos e mais críticos.</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
	<p>III - O processo de elaboração do PPP e de sua implementação no cotidiano da escola</p>	<p>1. Como foi a sua participação no processo de construção do PPP da escola?</p>	<p>Os professores, entre eles, a atual coordenadora pedagógica, em conjunto, decidiram fazer uma pesquisa com os alunos para conhecer primeiramente os objetivos deles, os anseios, os desejos de cada um.</p> <p>Diante dos resultados buscaram uma nova estrutura de organização curricular e pedagógica contemplando essa interdisciplinaridade entre as áreas.</p> <p>À medida que o PPP ia sendo construído, em reuniões, era dado conhecimento aos alunos. Assim a proposta foi se definindo.</p> <p>Perceberam que os alunos vêm buscar mais que conteúdo acadêmico. Eles querem conseguir uma aprovação no Vestibular, num curso, num curso técnico. Muitos deles procuram um curso técnico depois. Querem, na verdade, querem uma inserção no mundo do trabalho.</p> <p>A coordenadora pedagógica enfatizou que a finalidade da escola é oferecer um ensino de qualidade que garanta, principalmente, a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão e assegurando a formação indispensável pra o exercício da cidadania deles. Acredita num trabalho realizado a partir do conhecimento de mundo que eles já têm, respeitando as diferenças de cada um e suas limitações.</p>
<p>2. Que função você desempenhava na época desse processo?</p>		<p>Na época da construção do PPP, a atual coordenadora pedagógica, era professora de literatura e de inglês. Realizava um trabalho fragmentado, ou seja, não fazia uma integração entre os conhecimentos de Literatura com os de Inglês.</p>	
<p>3. Que mecanismos de implementação das propostas presentes no PPP a escola adotou?</p>		<p>Um mecanismo fundamental foi estabelecer todo o turno das quartas-feiras para planejamento. Essas reuniões oportunizam um planejamento que vai além da integração das disciplinas de cada área, pois também integra as áreas.</p> <p>E pelos mecanismos que vão naturalmente acontecendo, estão sempre revendo o que precisa ser melhorado, excluído ou acrescentado.</p>	

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		4. Que dificuldades são enfrentadas nesse processo de implementação?	<p>A dificuldade está nos discursos, ou seja, encaixar os discursos dos diferentes professores. Não significa não ter competência, mas pelo fato de cada professor não ter conhecimento suficiente das outras disciplinas. Por muitas vezes tratar-se de um mundo desconhecido, mas que vai despertando, nos professores, a curiosidade de se informar cada vez mais sobre esses conteúdos para que a integração aumente.</p>
		5. Como a escola tem se organizado para enfrentar essas dificuldades? Cite mecanismos propostos e ações efetivadas.	<p>Estão sempre buscando resolver as dificuldade ou impasses que surgem, principalmente em relação à implementação da interdisciplinaridade, trocando idéias em reuniões.</p> <p>Quando o entrosamento não é 100%, num determinado ponto, busca-se o diálogo, na maioria das vezes, nas reuniões pedagógicas em que se procura monitorar e ver o que está faltando, o que está acontecendo. Não há nenhum caso de incompatibilidade entre colegas no processo que vem sendo desenvolvido.</p> <p>Uma ação que se efetiva para auxiliar na implementação da proposta é a realização de cursos de formação de professores, construídos e desenvolvidos na escola. No dia da entrevista, a Coordenadora Pedagógica disponibilizou-nos cópia do curso que será realizado neste ano e que já foi aprovado pela 8ª CRE.</p>
		6. Qual sua percepção em relação ao envolvimento dos professores nesse processo de implementação?	<p>O envolvimento dos professores é total. Encaram esse processo como um desafio que todos aceitam, que todos enfrentam com bravura por ser diferente.</p> <p>É desafiante porque muda de uma prática fragmentada para uma ação conjunta em que, de repente, o professor expõe seu trabalho aos colegas, trabalhando juntos na sala de aula.</p>
		1. Muitas escolas afirmam estar revendo o	<p>Alguns itens estão sendo reformulados, revistos e reconstruídos, melhorando algumas coisas e acrescentando outras, incorporando coi-</p>

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
<p>5. Que condicionantes estão associadas aos processos de implementação das recentes mudanças ocorridas na organização escola das EEB de Santa Maria/RS?</p>	<p>IV – Processo de revisão dos PPP</p>	<p>seu PPP. Como está acontecendo esse processo nesta Escola?</p>	<p>sas novas, especificamente no sentido de avaliar melhor o aluno no sentido de valorizar ainda mais o que ele desenvolve de bom.</p>
		<p>2. A 8ª CRE está acompanhando esse processo?</p>	<p>Não existem prazos estabelecidos pela 8ª CRE para que a escola revise seu PPP. A revisão acontece diante de necessidades que surgem no desenvolvimento da proposta. A 8ª CRE apóia esta forma de organização escolar: os tempos organizados por etapas e o Plano de Estudos por áreas. Trata-se de uma proposta autorizada por essa Coordenadoria que envia subsídios à escola no sentido de fundamentar a proposta, auxiliando na sua implementação.</p>
		<p>3. Há orientação da 8ª CRE para essa revisão?</p>	
		<p>4. Existem prazos estabelecidos pela 8ª CRE para que a Escola revise seu PPP?</p>	
		<p>5. Que apoio e/ou suporte são proporcionados à Escola pela 8ª CRE?</p>	
		<p>6. Qual sua percepção em relação à recepção e envolvimento dos professores na revisão dos PPP?</p>	
		<p>7. Qual sua avaliação desse processo de reconstrução da proposta pedagógica?</p>	<p>As respostas a essas questões já foram contempladas nas respostas dadas à questão seis do bloco III e à questão um deste bloco. .</p>

TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS NA ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA 17

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
<p>4. Que mudanças os profissionais de educação, atuantes nas EEB de Santa Maria/RS, percebem estar ocorrendo na organização curricular de suas escolas?</p>	<p>I - Formação e percurso profissional do(s) entrevistado(s)</p>	<p>1. Formação/ titulação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Duas professoras da área Sócio-Histórica: de História e de Geografia • Três professoras da área Expressão: de Literatura, de Educação-Artística e de Português. • Uma professora da área Sócio-Biológica: de Biologia
		<p>2. Percurso profissional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras foram sempre regentes de turmas, atuando nas respectivas disciplinas.
		<p>3. Período em que está trabalhando na Escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras entrevistadas trabalham nesta escola desde 2002, ano da sua fundação.
	<p>II – Mudanças na Organização Escolar</p>	<p>1. Que aspectos da atual Proposta Pedagógica, desenvolvidos nesta escola podem ser considerados inovadores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras enfatizaram a interdisciplinaridade, dizendo estar tão incorporada em suas práticas que já está sendo difícil dizer que são professoras de uma disciplina específica, porque pensam e planejam sempre visando às áreas: Sócio-Histórica, Expressão, Sócio-Biológica e Lógico-Matemática; • O planejamento é compartilhado não só entre os professores de cada área, mas também entre os professores das áreas; • Houve o relato da professora 1 sobre a manifestação dos alunos em relação à mudança: • <p align="center">Professora, como é que vocês querem que a gente aprenda? A gente entra desde o Pré até 4ª série, é tudo misturado, é uma salada-de-frutas, aí vamos para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as frutas vão se separando, laranja, banana, maçã.... Aí nós chegamos aqui no Ensino Médio e as frutas estão todas misturadas de novo. (Professora 1)</p> • Essa professora explicou que, na área Sócio-Histórica, por exemplo,

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
<p>5. Que condicionantes estão associadas aos processos de implementação das recentes mudanças ocorridas na organização escola das EEB de Santa Maria/RS?</p>			<p>o que vamos aprender? O tempo, aí tem a Geografia, a História, os passos dos homens, a evolução do homem. Estou usando constantemente a Biologia. Estou me expressando, os textos que estou abordando, estou usando a Expressão. O Inglês, também, a Arte, a Matemática e a Física, a evolução. O movimento circular uniforme, o movimento circular uniformemente variado Então é a questão de todo o movimento do homem, nós usamos tudo isso e não paramos. E a Química? O que usamos da Química e não percebemos? (Professora 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora 2 fez referência a um trabalho interdisciplinar realizado em 2006 sobre o Egito, disponibilizando-nos os registros (fotos). Esse trabalho abrangeu todas as áreas. Assim sendo, considera ter ocorrido, no desenvolvimento do trabalho, uma transdisciplinaridade, concluindo terem dado um passo a mais. Por tudo isso considera a proposta inovadora. • Essa professora destacou o fato de que, ao entrar junto de outros professores em sala de aula, está se expondo ao colega. Seja na maneira de falar seja na maneira de dar aula. <p>No início, isso era muito novo, estranho, mas que flui tão bem, a sintonia é boa, perfeita, porque, à medida que um professor está dando aula, se outro professor acha que deve intervir, ele intervé. Diz ser uma prática positiva que não acontece nas outras escolas em que atua. Nessas escolas, segundo a professora, ela vai pra sala de aula sozinha e desenvolve aquele conteúdo. (Professora 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa professora acrescenta, ainda, que, nesta escola, o planejamento é integrado, que o plano de estudo foi elaborado pelos professores, o

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
			<p>que dá liberdade pra poder inovar. Vê como privilégio não estarem presos ao livro didático. Manifestou, no entanto, a preocupação quando a quando o MEC mandar o livro didático. Levantou a hipótese de que terão de se embasar ou abolir o livro de vez, uma coisa ou outra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora 1 ponderou que vê a possibilidade de trabalhar com o livro do MEC como uma fonte a mais de consulta, assim como já vêm fazendo com as diferentes fontes que utilizam para planejamento e pesquisa dos alunos: revistas, a internet, as experiências dos alunos, etc. • Salientou, neste momento, o privilégio de pegar o primeiro ano do Ensino Médio e chegar ao terceiro ano do Ensino Médio com a mesma turma, acompanhando toda a evolução dos alunos. • A Professora 6 destacou como inovador ter um tempo para planejamento. Argumentando isso ser importante, pois ter uma proposta interdisciplinar e não ter espaço, na escola, para os professores se encontrarem, essa proposta não se efetivaria. • Essa professora diz trabalhar em conjunto com o professor de Química. As reuniões auxiliam no planejamento para ser definido como cada um irá trabalhar, como irão abordar cada assunto. Salienta, no entanto, que <p style="text-align: center;">a integração entre Matemática e Física não é perfeita como a da parte da História, Geografia e Expressão. Essas disciplinas têm mais facilidade de integrar seus conteúdos. Entende que os professores das disciplinas mais exatas mais exatas têm mais dificuldade de integrar seus conteúdos as vezes não é tudo que se encaixa, gerando dificuldades. (Professora 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destacou também, ser muito importante, num planejamento integrado, a afinidade entre os professores. Às vezes, não se consegue. Às ve-

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
			<p>zes, as pessoas pensam diferente, agem diferente. Diz trata-se de um aprendizado em que cada um tem de ceder um pouco para o trabalho fluir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O espaço-tempo a que a professora se referiu acontece às quartas-feiras. Nesse dia da semana, mesmo que, durante um determinado horário, os professores dêem apoio para os alunos que precisam sanar dificuldades (só aqueles alunos que estão com problemas de faltas ou de aprendizagem), conseguem se organizar para dar esse atendimento aos alunos e também se reunirem para planejar. • Considera o fato de os alunos terem um tempo pra virem à escola em outro horário ser também uma prática diferente, sendo considerado pelos professores um aspecto inovador.
		<p>2. Que aspectos da sua prática estão em consonância com esta proposta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores que constituem uma área trabalham todo o turno com uma determinada turma. Saem para o intervalo e depois continuam. O horário das aulas não é organizado em períodos com trocas de professores. • Cada turma tem um turno de aula com cada área por semana. • Na área Sócio-Histórica, por exemplo, são três professoras que, durante todo o turno, estão numa turma e vão se revezando e interagindo com os alunos. Isso contribui para a aula não se tornar cansativa nem para os alunos nem para os professores. • À medida que os professores entrevistados expuseram os aspectos que consideram inovadores na proposta (questão anterior) já contemplaram esta questão, pois falaram sobre a proposta a partir do que vêm praticando.
		<p>3. Como vocês avaliam as recentes mudanças ocorri-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores preferem trabalhar com essa forma de organização curricular, porque assim ocorre a interdisciplinaridade. • Observam que, com a prática que vêm desenvolvendo, o aluno tem maior sintonia, que o aluno, realmente, aprende.

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		<p>das na organização escolar de sua escola?</p> <p>4. Que condições são necessárias para implementar esta proposta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se, eventualmente, um dos professores da área falta à escola, outro colega da mesma área tem condições de desenvolver atividades que seriam desenvolvidas pelo professor que faltou. Essa é uma situação que o trabalho integrado oportuniza. Além disso, os alunos a encaram com naturalidade. Esse também é um ponto positivo que os professores vêem na mudança da organização desta escolar. • Os professores reforçam como principal condição o fato de as quartas-feiras serem destinadas ao planejamento. • A Professora 6 enfatizou que, para trabalharem com a proposta da escola têm que ser pessoas abertas, que gostem de mudanças. Já aconteceu de muitos professores serem designados para trabalhar nesta escola e não conseguirem adaptar-se à proposta. • A Professora 1 diz ser preciso superar o medo dessa inovação, do professor estar na sala de aula e se sentir mal, sentir-se avaliado. Pensar que não pode errar, porque tem colegas lhe observando. A presença de um ou mais colegas têm de ser vista como um sendo suporte para o outro, visando, sempre, à interdisciplinaridade. • Além disso, a Professora 2 vê como condição necessária para atuar nesta proposta que exista maior preparação do professor, porque percebe que a maioria vem com uma maneira diferente de trabalhar. Para evitar que, embora alguns professores entrem juntos na sala de aula, trabalhem seus conteúdos separadamente. • A Professora 3 reforçou a necessidade de maior preparação, dizendo que, apesar de ser uma pessoa aberta a mudanças, o fato de ter trabalhado durante vinte anos num método tradicional, isto é, de forma fragmentada, em alguns momentos, consegue trabalhar de acordo com a proposta, noutros não. Sente que, ainda, tem muitas falhas.

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
		5. Informações complementares.	<p>Pela grande experiência que teve com a forma fragmentada de organização curricular, sente necessidade de maior carga horária para desenvolver os conteúdos de sua disciplina. (Professora 3)</p> <p>A Professora 5, integrante da mesma área reforçou a idéia. A professora 2 diz não enfrentar esse tipo de problema na sua área pelo fato de terem reconstruído seus planos de estudo, adaptando-os à proposta, pois sentiu que esta era uma condição imprescindível para trabalhar com esta organização do tempo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é interdisciplinar, por área. Os conteúdos importantes são reunidos todos numa prova só. • Os resultados das avaliações são expressos através de Parecer Descritivo. Cada área faz o parecer de cada aluno e depois são reunidos todos num único parecer que é entregue ao aluno juntamente com sua auto-avaliação. • Para emitirem o parecer, os professores analisam o crescimento do aluno, considerando o ponto de onde ele partiu, constatando se evoluiu ou não. • A escola tem como proposta preparar o aluno para o mercado de trabalho, para a vida, formando pessoas críticas. Os professores dizem que isso significa preparar para o PEIES, para o ENEM, para o Vestibular, pois não é possível fugir disso. • A escola não segue o currículo básico do PEIES uma vez que a organização curricular desta escola não segue uma linearidade. O que os professores afirmam é que, até o final do curso, vão ser contemplados

QUESTÃO DE PESQUISA	BLOCO DE QUESTÕES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
			<p>os conteúdos do PEIES, mas não na seqüência que ele estabelece.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O público alvo da escola não tem como objetivo a preparação para o PEIES. Os professores acreditam que o motivo seja por se tratarem de alunos do curso noturno. <p>Embora a proposta da escola não vise, especialmente, a preparar o aluno para esses concursos (PEIES, vestibular), a formação que eles recebem nesta escola os habilita para isso, afirmam os professores.</p>