

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Tese de Doutorado

**HORIZONTES DE UMA ESCOLA: DELINEANDO POSSIBILIDADES
DE IDENTIFICAÇÃO/DIFERENCIAÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS
E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO**

Maria Clara Soares Salengue

Porto Alegre
2008

Maria Clara Soares Salengue

**HORIZONTES DE UMA ESCOLA: DELINEANDO POSSIBILIDADES
DE IDENTIFICAÇÃO/DIFERENCIAÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS
E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS - como requisito para obtenção do grau de doutor.

Linha de Pesquisa: Processos de Participação e Exclusão em Educação Especial

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista.

Porto Alegre

2008

S163h Salengue, Maria Clara Soares

Horizontes de uma escola: delineando possibilidades de identificação / diferenciação de processos inclusivos e qualidade em educação / Maria Clara Soares Salengue. – Pelotas: UFRGS, 2008.

165 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008. Orientador: Baptista, Cláudio Roberto.

1. inclusão escolar. 2. processos inclusivos. 3. qualidade educacional. 4. práticas pedagógicas. I. Baptista, Cláudio Roberto. II. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

Tese defendida, em 17 de maio de 2008. A banca examinadora foi constituída pelos professores:

Beatriz Vargas Dorneles
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Nair Iracema Silveira dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Rosalba Maria Cardoso Garcia
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Cláudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Orientador

*Na ribeira deste rio
Ou na ribeira daquele
Passam meus dias a fio.
Nada me impede, nada me impele,
me dá calor ou dá frio*

*Vou vendo o que o rio faz
Quando o rio não faz nada.
Vejo os rastros que ele traz,
Numa seqüência arrastada,
Do que ficou para trás.*

*Vou vendo e vou meditando.
Não bem no rio que passa
Mas só no que estou pensando,
Porque o bem dele é que faça
Eu não ver que vai passando.*

*Vou na ribeira do rio
Que está aqui ou ali,
E do seu curso me fio,
Porque, se o vi ou não vi
Ele passa e eu confio.*

FERNANDO PESSOA

IMPLEXOS, IMPLICADOS: PRIMEIRAS IMPLICAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA

Se há fato estranho e inexplicável é que uma criatura [...] se mantenha sempre sentado sobre a mesma opinião, sempre coerente consigo próprio. [...] Ser coerente é uma doença, um atavismo. [...] Só quando uma humanidade livre dos preconceitos de sinceridade e coerência tiver acostumado as suas sensações a viverem independentemente, se poderá conseguir qualquer coisa de beleza, elegância e serenidade na vida. (PESSOA, 1998, p. 582)

Rios não são apenas os que riscam caminhos de prata na verde planície. Rios somos também nós, as idéias que vêm e vão, o fluxo das experiências, a vida que se renova todos os dias como o sol. Surpreendemo-nos rio-sol, sol-rio. O fluir é geral. Como preservar secas as psiques, quando nós próprios somos rios? [...] A ilha nunca será lugar do seco. Somos seco-úmido, sensação-reflexão, fixidez-movimento, mesmo-outro. (SCHÜLER, 2001, p. 111)

Movimento e fixidez me impellem e interpelam. Sendo mesma-outra, optei por fazer referência aos que, ora, percebo implicados no presente trabalho. *Implicar* pode ter inúmeros significados: emaranhar, entrelaçar, enredar, envolver, comprometer, supor, pressupor, importar, subentender, enfim, relacionar coisas ou idéias. Pressupondo, portanto, que *implicar* e sentir-se implicado não é caminho linear, simples, tampouco solitário, transformo meus agradecimentos em implicações. Grupos, pessoas e olhares. Colegas, amigos ou parceiros que fazem parte e fazem com que me sinta parte da vida acadêmica, profissional e pessoal.

Claudio Roberto Baptista, meu orientador, pela sua dedicação, paciência e habilidade de, entre tantos horizontes, ajudar-me a encontrar os "focos", a bússola da *navegação*;

Amig@s e companheir@s do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE;

Grupo da Escola estudada: professores, alunos, funcionários, equipe diretiva e gestores, pela receptividade às minhas questões;

Grupo de trabalho, colegas e amigas do Curso de Psicologia da UCPel;

Grupo de todas as horas desta trajetória (principalmente das incontáveis horas difíceis): minha mãe, meu amiguinho de muito perto; amigas e amigos de perto e de longe.

Aos que, quando as forças já se estavam esgotando, trouxeram esperança. Aos que aceitaram o fluir, tiveram paciência com as presenças-ausências, mas, principalmente, por fazerem-se parte deste momento. Enfim, tantos que facilitaram os fluxos das minhas experiências como pesquisadora no vértice entre pesquisa e vida. A todos, meu muitíssimo obrigada!

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS: O HORIZONTE DA PESQUISA.....	12
1.1	Horizo: Limites e Fins da Pesquisa.....	19
1.2	Delimitações, Pressuposições, Proposições, Intenções, Direções, Posições, Relações: a Tese.....	21
2	CARTA DE NAVEGAÇÃO: AS PRIMEIRAS ROTAS CONCEITUAIS.....	22
2.1	Políticas Públicas e Inovações Educacionais.....	26
2.2	Qualidade em Educação.....	31
2.3	Processos Inclusivos.....	39
2.4	Práticas Pedagógicas.....	42
3	DIÁLOGOS DO HORIZONTE: PANORAMA EM MÚLTIPLOS OLHARES E A TERRA (IN)CERTA DAS REFLEXÕES TEÓRICAS.....	50
3.1	O Projeto de Educação: a História dos Mares e Céu.....	51
4	CARTA DE NAVEGAÇÃO E BÚSSOLA METODOLÓGICA: ZARPANDO PARA A "AVENTURA".....	56
4.1	A Escola em Panorama: Estudo e Etnografia.....	58
4.2	Da Carta de Navegação à Busca de Sinalizadores: o Caminho até a Escola.....	63
4.2.1	Observação e Elaboração de Diário de Campo.....	63
4.2.2	Entrevista.....	66
4.2.3	Análise Documental.....	67

5 DO MAR ABERTO A TERRA À VISTA: ENFIM, O HORIZONTE.....	68
5.1 Ponto de Partida: Vértice do Plano Estrutural.....	69
5.1.1 Pontos Conspícuos, Sextante: dos Instrumentos (da educação) ao Reconhecimento das Posições.....	70
5.2 Ponto de Destino: o Plano das Práticas na Escola.....	73
5.2.1 Ancorar Ações no Tempo e no Espaço: Buscando Sentidos em Momentos e Movimentos.....	73
5.2.2 Do Portão: Ambiente e Estrutura Física.....	74
5.2.3 Da Secretaria: Organização Administrativa.....	74
5.2.4 Das Salas de Aula: Organização e Práticas Pedagógicas.....	76
5.2.4.1 Projetos, Iniciativas e Inovações.....	78
5.2.5 Da sala de Recursos: Processos Inclusivos.....	80
5.2.6 Do Pátio: Relações com as Famílias e a Comunidade...	83
5.2.7 Da Sala da Equipe Diretiva; Gestão Escolar, Pressupostos, Funções e Objetivos da Escola.....	84
 6 HORIZONTES, FRONTEIRAS, ENCONTROS: AS VIAS CONDUTORAS PARA A ANÁLISE.....	 91
6.1 Escola NA Vida.....	93
6.1.1 Dos Princípios.....	93
6.1.2 Pensar e Fazer: Sonhar e Realizar de <i>Pés no Chão</i>	95
6.1.2.1 Participação Política.....	100
6.1.2.2 <i>As Gurias Cobram no Mesmo Ritmo que Fazem</i>	100
6.1.3 Relação Escola-Comunidade.....	101
 6.2 Escola em Processo.....	 107
6.2.1 Reinvenções: História de Transgressões.....	108
6.2.1.1 Transformando História em Estórias: Pontos	

Viram Reticências...	109
6.2.2 Projetualidade, Propositum.....	112
6.2.3 Capacidade de Reinvenção do Cotidiano: Repensando o Dia-a-Dia.....	120
6.2.4 Mediações Vivas, Cooperativas e Contínuas.....	122
6.2.5 Réguas de Medição Repensando o Sistema de Avaliação: <i>Desacomodados e Vibrantes</i>	124
6.3 Escola nas Relações.....	126
6.3.1 Dos códigos e da Autoridade ao Lento Nascimento do Humano.....	127
6.3.1.1 Quer Brincar de Ser Humano no “Bibi”?.....	129
6.3.1.2 Onde Está o Mundo, Está o Bibi: <i>Passando a Bola!</i>	131
6.3.2 <i>E Só me Perguntavam é um Oásis?</i>	135
7. O PASSADO É O QUE ESTÁ NA FRENTE, O FUTURO O QUE ESTÁ NA GENTE: QUANDO A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO É VISÍVEL NO HORIZONTE.....	140
7.1 <i>Por Que o Fracasso Não é Questionado? Identificando Campos de Operação</i> na Qualidade em Educação.....	146
7.2 Transgressões: Cultivar Suspeitas Sobre o Fracasso, Potencializar a Esperança Como Horizonte.....	152
7.3 Diário de Bordo: Relato de Uma Viagem Desafiadora.....	159
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161

RESUMO

Esta tese apresenta a análise de um estudo de caso de tipo etnográfico realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Pelotas – RS. Objetiva acessar as características que identificam/diferenciam essa escola e a posicionam em relação ao cumprimento da sua função educacional. Investiga a temática "qualidade" sob os seguintes pressupostos: as escolas exercem diferentemente sua influência sobre o aprendizado e sobre as oportunidades educacionais; a "qualidade" no âmbito educacional não pode ser avaliada, estritamente, pelos resultados de provas ou exames de larga escala; as condições vividas pelos sujeitos no interior de uma escola trazem a marca política, dando a ela contornos finais cruzados e implicados com e por determinações e potencialidades muito amplas; a escola, como instituição social, pode respeitar o direito do sujeito de aprender a ser humano. Nesse sentido, desenvolveu-se a tese que afirma: a despeito da tendência de precarização e da perspectiva de fracasso que recaem sobre a educação pública, há escolas que podem produzir/traduzir relações que favoreçam o desenvolvimento de ações a partir das quais é possível constituir processos educativos inclusivos e de qualidade no âmbito educacional. O estudo teve como universo teórico, vertentes que têm-se ocupado da temática "escolarização", associada à atenção aos designados "diferentes", como é o caso da Pedagogia Institucional e da Pedagogia Dialógica. A investigação envolveu as seguintes ações: observação e elaboração de diário de campo, entrevistas e análise documental. Os conceitos e significados que incidiram sobre a experiência de investigação foram submetidos à análise temática, chegando a três grandes vias de condução e sistematização dos dados: a escola na vida, a escola em processo e a escola nas relações. O estudo analisou as regularidades e as singularidades das práticas pedagógicas e as negociações estabelecidas no contexto, além das evidências de políticas que sustentam a "esperada" qualidade educacional.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar - Processos Inclusivos - Qualidade Educacional – Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This thesis presents the analysis of an ethnographic case study carried out in a Municipal School in Pelotas – (RS- Brazil). It has in view to access the characteristics which identify/distinguish such school and position it as to the fulfillment of its educational function. It investigates the theme of “quality” under the following assumptions: schools wield influence over learning and over educational opportunities in different ways; “quality” in education can not be strictly assessed by the results of general achievement tests and exams; the conditions lived by subjects within a school bear a political imprint, with final contours crossed and implied with and by very broad determinations and potentialities; schools, as social institutions, can respect the right of the subject to learning to be human. In this sense, the thesis was developed on the assertion that despite a trend for precariousness as well as the perspective of failure which dooms public education, there are schools capable of producing/translating relations favorable to the development of processes that will allow the constitution of inclusive educational processes of quality. The study was theoretically framed by positions that have dealt with the problem of “schooling” associated to the attention to those assigned as “different”, such as the Institutional Pedagogy and the Dialogic Pedagogy. The investigation has involved observation and elaboration of field journal, interviews and document analysis. The concepts and meanings that presented themselves in the research experience were submitted to thematic analysis, attaining three large ways for the conduction and systematization of data: the school in life, the school in process and the school in relationships. The study analyzed the regularities and singularities of the pedagogical practices and the negotiations established in the context, as well as the evidence of policies that support the “so-hoped-for” educational quality.

Key Words: School Inclusion – Inclusive Processes – Educational Quality – Pedagogical Practices

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: O HORIZONTE DA PESQUISA

Na claridade da Noite, sentavam-se no silêncio da praia Heráclito e Diana. Heráclito escutava, Diana olhava o céu e o mar até o horizonte. O horizonte é sempre acolhedor. Recolhendo céu e mar, acolhe o olhar da deusa e o escutar do pensador. Acolher é ser colhido pelo diálogo do horizonte. Heráclito: Horizonte vem do verbo grego horizo, que diz estabelecer limites e fins, de-limitar, de-finir. Delimitando, o horizonte define as possibilidades de diferenciação de céu e mar. Horizonte é identidade, harmonia invisível de contrários e oposições. Diana: O horizonte enverga o âmbito do visível. Tudo que cai dentro desta envergadura, pode ser visto. Heráclito: Em grego, tudo é pan e ver é horao, donde se deriva horama, aquilo que é visto. O conjunto de tudo que se vê no âmbito de um horizonte se chama, pois, de panorama. Diana: O panorama é assim todo o visível de um horizonte apreendido numa visão de conjunto. Por isso dizemos que o panorama constitui o campo visível de uma visão horizontal. Deixando o olhar perceber o panorama, deparamos com o horizonte. Deparar não é parar de ver. É ser enviado a ver o visível do horizonte como fronteira da visibilidade. [...] Apontamos e dizemos: lá longe, onde céu e mar se encontram numa sutura, lá está o horizonte. Mas o horizonte não é a linha da diferença. É a profundidade da identidade. Na visibilidade das diferenças a identidade se mostra como a diferenciação de céu e mar. Não só desaparecendo, também aparecendo o visível deixa ser o horizonte. [...] O horizonte não é nem visível nem invisível, como céu, mar, navio. (LEÃO, 1977, p. 181-182)

Heráclito e Diana. Um movimento rompe o silêncio. Diálogo, escutas e olhares: um horizonte. Entro nessa *envergadura*. Como são tênues as fronteiras com *aquilo que é visto: de-limitações, diferenciações, possibilidades*. Declaro minhas *implicações, uma sutura e lá estou no horizonte: harmonia invisível de contrários*, como são o *visível* e o *invisível*, o presente e o passado, uma trajetória em espaço-tempo, identidade. Dar visibilidade a determinados encontros, focar estas experiências como potentes de novas perspectivas é colocar em evidência o que me parece o *panorama* e o *horizonte* deste estudo. É assim que pretendo apresentar as sutilezas de minhas questões, minhas “causas e efeitos”: revisando e colocando experiências em relevo neste dinâmico jogo de visibilidade/invisibilidade, cruzamentos/entrelaçamentos. Vistos a distância, são como uma teia/rede de incontáveis cotidianos em um emaranhado de “nós” articuladores.

Salientando a importância das experiências cotidianas, Melucci (2004, p. 24) refere que o que parecem fragmentos isolados de vida muitas vezes distantes dos *eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam nossa cultura* é exatamente *onde toma sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos*. O resgate de tais experiências é potencializador de reconstruções, de desvelamentos, de complexidades, de limites, mas, principalmente, de forças propulsoras de novos investimentos/horizontes.

O horizonte que hoje me anuncia como pesquisadora começa no cruzamento com o curso de graduação em Psicologia (1978-1982) e no contato com as teorias que pretendiam buscar uma maior compreensão da complexidade de ser humano. Vivia, eu mesma, o meu dilema. Como poderia, sendo estudante de Psicologia, atuar diante de um conturbado contexto político e social? Da dor de quem vive a doença e seu estigma?

As desigualdades iam causando-me mais inquietação. Assim, com

essa visão de mundo, associei-me à idéia de que havia muito para ser conhecido e que este ato seria *transformador*. Busquei grupos, cursos e atividades que pudessem criar espaços de compreensão e atuação. Provoquei minhas próprias transformações/revoluções. Aos poucos, delineava-se uma identificação com as teorias existencialistas, e uma forte preocupação com as problemáticas que pareciam se intensificar num contexto de desigualdades sociais, tais como as dificuldades de aprendizagem.

A formatura no verão de 1982 fecha um ciclo. Iniciava-se, então, a busca de *lugares* que se identificassem com o que até ali tinha sido significativo. Entre um passo e outro, entre continuidade e descontinuidade, começava a vislumbrar um caminho de profissão.

Minha primeira experiência como profissional ocorreu na LBA (Legião Brasileira de Assistência), com crianças identificadas com a problemática do tão conhecido “fracasso escolar”. Integrando a equipe multidisciplinar, interessei-me pelas conhecidas “dificuldades de aprendizagem” e pelos “atrasos no desenvolvimento”. A identificação com essa problemática motivou-me a buscar, em 1983, especialização em Psicopedagogia. Iniciava-me, assim, em um trabalho com Psicopedagogia Terapêutica. Na clínica, algumas crianças com diagnósticos de “limitação intelectual” e “atrasos no desenvolvimento” impulsionaram-me para a educação especial.

Ao longo dos últimos 25 anos de exercício profissional, atuei, direta ou indiretamente, como psicóloga ligada à Educação Especial. A primeira experiência direta ocorreu antes mesmo de a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Jaguarão ser inaugurada, em 1984. Iniciei minha atuação profissional compondo a equipe multiprofissional dessa instituição. O trabalho com neurologista, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, pedagogo e com outros psicólogos, tinha por finalidade,

além de prestar atendimentos à clientela, sua família e seus professores, realizar uma avaliação das crianças ou adolescentes encaminhados ao ingresso nessa escola especial. Nessa época, era comum encaminhar, para as escolas especiais, crianças com os chamados problemas de aprendizagem. Entretanto, eu acreditava que, se elas recebessem atendimento em áreas específicas do desenvolvimento, poderiam beneficiar-se da permanência na rede regular de ensino. Tal pressuposto sobrecarregava-me de atividades, ao mesmo tempo em que me colocava em contato direto com inúmeras e diferentes instituições escolares visando executar uma função que não era a considerada *padrão*, tanto para a escola especial (que recebia a criança) quanto para a escola de ensino comum que encaminhava a criança que *não aprendia*.

Outras crianças integravam o grupo daqueles que não seriam os alunos do ensino comum: as consideradas "hiperativas", as em situação de repetência, ou mesmo as que vinham sendo rotuladas como "portadoras de problemas de conduta". Algumas dessas crianças tampouco eram aceitas pelas escolas do sistema especial de ensino, tais como as classificadas, com freqüência, como "portadoras de psicose infantil" ou "problemas de conduta" - terminologia, que na época, era freqüentemente aplicada a quadros de autismo infantil. Depois de estudo e aprimoramento técnico necessário, comecei a receber, na escola especial, crianças autistas, constituindo na escola especial um espaço de estudo e atendimento. O atendimento dessas crianças consideradas autistas naquele momento não foi bem aceito pelos colegas da instituição e das instituições mantenedoras.

O início de uma das atividades mais desafiadoras da minha vida profissional aconteceu alguns anos mais tarde (1995): docência na Universidade Católica de Pelotas/UCPel. Aos poucos, fui construindo uma nova identidade: professora. O papel era outro, mas o assunto, um antigo conhecido. A disciplina ministrada, Psicologia do Excepcional I, constituía-

se em oportunidade de um outro cruzamento com a Educação.

Entendia que a docência era também um momento de construir para além de um saber teórico ou prático: imaginava ser um espaço privilegiado para a construção da capacidade e habilidade críticas e, ainda, de um saber ético. Fiz deste espaço uma oportunidade de olhar para além dos estigmas e preconceitos contidos nos rótulos que, por tanto tempo, a Psicologia se encarregou de atribuir às pessoas. Busquei, nesta postura, o desenvolvimento do respeito por seres humanos, cidadãos, para além da compaixão. Afirmava, assim, a partir deste espaço acadêmico privilegiado, a postura de falar sobre “categorias” de seres humanos que, por determinadas características e/ou condições, são designados “diferentes”.

Posteriormente, houve uma ampliação de minha área de atuação na Universidade a partir da disciplina de Psicologia Escolar e da supervisão de estágios acadêmicos junto às escolas da rede pública. Agora, a questão era novamente o tão falado “fracasso escolar”, em diferentes versões: reprovação, evasão. Além de uma estreita relação com novas escolas, era hora, também, de repensar a subjetividade da criança que não consegue responder às expectativas de aprendizagem da escola, de seus professores ou familiares. Era hora de examinar o quanto o “não atender às expectativas” leva essa criança, ou mesmo adolescente, a assumir os papéis de “incapaz”, “deficiente”. Nesse espaço e tempo, construí a crença de que a expectativa projetada por uma escola ou professor a respeito do seu aluno, a subjetividade dos envolvidos na relação de aprendizagem, as *políticas* educacionais, ou mesmo as alternativas pedagógicas e cotidianas encontradas em algumas salas de aula para problemas considerados de *difícil* solução, necessitavam de uma compreensão mais ampla.

Era importante pensar o que tocava à Psicologia Escolar nesse contexto onde apareciam assinaladas apenas as dificuldades individuais do aluno, já que a demanda de trabalho do psicólogo na rede pública

costumava ser a de atendimento ao “aluno-problema”. Eu pensava, então, na importância das relações, dos vínculos, da atribuição de papéis e em como são construídos/constituídos os ditos “problemas de aprendizagem”. Refletia sobre os processos sociais, políticos e econômicos que conduziam o aluno à exclusão do sistema educacional (e não só dele) e que apareciam sutilmente embutidos nas exigências de normalidade de uma sociedade que parece temer as diferenças, as mudanças ou as transformações. Ao mesmo tempo em que refletia, começava a manifestar verdadeira intolerância aos “nãos”, já nesse momento tão conhecidos: *não* aprende; nesta escola, *não*; na minha sala de aula, *não*, e muitos outros. Os fundamentos para a teorização de tais processos pareciam cada vez mais urgentes.

Tais questionamentos constituíram-se no impulso necessário para que se afirmasse um novo papel – aquele de pesquisadora – iniciado no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Era presente, desde o ingresso, o desejo de pesquisar e aprofundar o tema que vinha sendo vivenciado em outros níveis (o de trabalho técnico e o da docência): a educação especial, mais especificamente, a inclusão na rede regular de alunos considerados com necessidades especiais. Durante essa trajetória, busquei a compreensão de como as respostas à inclusão se expressavam na prática cotidiana, no interior de uma escola pública, de ensino fundamental em um município da zona sul do Estado do Rio Grande do Sul. Este interesse fundamentou minha questão no mestrado e, ainda, está relacionado diretamente à questão aqui apresentada em diferentes sentidos.

Conheci a escola em 1999, quando acompanhava o processo de inclusão de uma menina autista a quem atendia desde os dois anos de idade na escola especial. Naquele momento de vida profissional, muitas situações semelhantes ao acompanhamento escolar de crianças com necessidades especiais já tinham ocorrido. A experiência no

acompanhamento em tais processos de inclusão favorecia que tivesse desenvolvido um pequeno protocolo de *como fazê-lo*. Depois de trabalhar com a menina e com a família para a mudança para o ensino comum, a mãe procurou a escola próxima à sua residência buscando a matrícula de sua filha. Continuava vinculada à família por meio de orientações e à menina pelo prosseguimento do atendimento individual semanal. Minha estratégia profissional era solicitar que a mãe referisse o atendimento prestado e a disponibilidade para, se necessário, manter contato mais próximo com a escola. De março, quando o processo foi iniciado, a novembro, não houve nenhuma manifestação de interesse da escola no sentido de discutir a situação da menina. Meu único vínculo com o processo continuava sendo as informações fornecidas pela mãe. Esta percebia que a professora estava com dificuldades em lidar com situações escolares cotidianas. Em novembro, a situação mudou. Recebi uma carta bastante indignada do diretor, argumentando que não considerava a situação da menina como exemplar em um processo de inclusão. Referia, ainda, que não concordava com as orientações que eu havia fornecido à escola por meio da professora e tampouco considerava adequado a menina permanecer até novembro *escondida atrás de sua própria mochila*. Surpresa com a posição firme do diretor quando afirmava não considerar aquele um processo de inclusão, pedi que viesse à APAE para discutir a situação da aluna. Meu protocolo ia aos poucos (e aos trancos) se cumprindo. Neste momento, ficou evidenciado que a professora solicitava dias de licença para ir à escola especial buscar orientações, embora nunca tenha sido efetivado o contato. Para justificar sua falta à escola, informava o que era de seu interesse que a escola soubesse. Desse primeiro contato esclarecedor com o diretor, surgiu o convite para conhecer a escola, o qual imediatamente aceitei.

Minha chegada à escola deu-se a partir do principal ponto de referência: um "barco virado à esquerda da última rua". Foi nessa visita que lancei a primeira âncora: o desejo de pesquisá-la. A partir dela,

outras âncoras foram lançadas como hipóteses para o que fazia considerá-la diferente das demais. Meu protocolo foi surpreendentemente invadido pela novidade. Entre as inúmeras escolas que já conhecia e que acompanhava em diferentes momentos profissionais, aquela me parecia diferente, embora compreendesse muito pouco sobre o que percebia como seu diferencial. Percebi que, até então, considerava as escolas de forma genérica. Não havia considerado as diferenças entre elas, nem considerava aprofundar tais diferenças já que minha questão - a inclusão - parecia estar em outra perspectiva.

Tinha, naquele momento, a sensação de viver uma grande aventura: a primeira pesquisa aliada ao interesse pelo inusitado. Continuava em questão o porquê de eu ter feito dela uma "âncora", desde o primeiro contato. Era preciso ter uma explicação excelente para justificar o "barco virado" contra as noções de tempo, distância, enfim... Não saber as respostas parecia, de fato, aumentar o desafio no sentido de torná-la uma questão a ser aprofundada. A própria escolha de uma determinada escola como foco pareceu difícil de ser justificada. Por quê? Por que a escolha de uma escola tão distante? Por que nomear essa escola como "especial"? O que existia ali não estava exatamente "conscientizado" em um primeiro momento, mas foi exatamente a "diferença" em relação às outras escolas que conhecia o que me fez escolhê-la e vê-la como "especial" para aquele estudo.

1.1 HORIZO: LIMITES E FINS DA PESQUISA

O interesse que me impulsionou à análise de uma dada escola, considerando as suas práticas cotidianas, suas regras, normas e discurso pedagógico, realizada naquele primeiro estudo, ainda é vivo. Como questão de pesquisa, permaneço ancorada em escolas que, de alguma forma, fazem diferença. A questão que apresento, apóia-se com certeza

nesta trajetória de encontros e desencontros com questões e desejos em constante movimento e fluidas construções.

Em outras palavras, o *barco virado*. Ainda! Que diálogo estabelece com o *horizonte*? Quais as relações/aproximações identificáveis entre escola (*virada*) para *todos* e qualidade em educação? Que relações passíveis/possíveis são identificadas entre as ações de uma escola e educação de qualidade *para todos*? De que modo em uma dada escola há uma escola singular?

A trajetória pessoal e profissional apresentada sustenta um processo de construção de uma nova questão de pesquisa. O recorte está profundamente implicado com as experiências referidas e com uma escolha pessoal. Melucci (2004) fala sobre o paradoxo que representam nossas escolhas em nossos tão contemporâneos tempos de incerteza. Integrando nossas ações, as incertezas compõem também nossas opções e direções. Os sentidos históricos dados às questões e rotinas estáveis são revistos e desafiados. Olhar, hoje, para o que é questão é também visitar os paradigmas de ciência e suas implicações. Pesquisar é formular questões pessoais, éticas, sociais e, ao mesmo tempo, cotidianas, plurais e singulares. Concordo com o autor no sentido de que escolher é hoje o nosso dilema. Não podemos mais simplesmente transferir ações de um campo a outro e tampouco pretendemos qualquer questão causa-efeito, estímulo-resposta. Por outro lado, é ainda desafiador sustentar a idéia dos múltiplos e contraditórios enfoques e contextos para nossas questões. Apresentar uma nova questão tem, neste momento, um sentido de perseguir o *horizonte*. Acredito, sim, na certeza das inúmeras e complexas possibilidades que esse tema escolhido contempla. Persigo o horizonte de possibilidades que pode estar tanto nos aspectos visíveis como nos incertos caminhos da ainda (in)visível potencialidade.

1.2 DELIMITAÇÕES, PRESSUPOSIÇÕES, PROPOSIÇÕES, INTENÇÕES, DIREÇÕES, POSIÇÕES, RELAÇÕES: A TESE

No horizonte da pesquisa, uma escola pública investigada sob os seguintes pressupostos: as escolas exercem diferentemente sua influência sobre o aprendizado e sobre as oportunidades educacionais; a “qualidade” no âmbito educacional não pode ser avaliada, estritamente, pelos resultados de provas ou exames de larga escala; as condições vividas pelos sujeitos no interior de uma escola trazem a marca política, dando a ela contornos finais cruzados e implicados com e por determinações e potencialidades muito amplas; a escola, como instituição social, deve respeitar o direito do sujeito de aprender a ser humano.

As direções são a complexidade, as relações encontradas, representadas e ancoradas em possibilidades, potencialidades e visibilidade. As intenções, como *mar e céu*, são buscar as diferenciações, identificações, singularizações de processos inclusivos, políticas públicas e qualidade em Educação.

O resultado imediato, do percurso e suas relações, podem ser transformados na seguinte tese: a despeito da tendência de precarização e perspectiva de fracasso que recaem sobre a educação pública, há algumas escolas que podem produzir/traduzir relações que favoreçam o desenvolvimento de ações e inovações que expressem processos inclusivos a partir dos quais é possível discutir qualidade no âmbito educacional.

Nesse sentido, pretendo, entre os inúmeros caminhos abertos no horizonte, apresentar algumas (outras) escolhas. Neste mar de revoltas e incertas águas, desdobro a carta de navegação e estabeleço as rotas deste trabalho como o meu norte na “aventura” de pesquisar/optar.

2 CARTA DE NAVEGAÇÃO: AS PRIMEIRAS ROTAS CONCEITUAIS

Nunca existe, na base ou ao longo dos declives, uma solução única, um caminho exclusivo, mas caprichosos atalhos mais ou menos paralelos, formando a cada curva um leque de outros caminhos que se abrem para outros horizontes (FREINET, 1991)

A leitura da carta sugere as primeiras rotas. Navegar é identificar posições, compará-las com as coordenadas desejadas. É hora, portanto, de identificá-las. Verificar os instrumentos, buscar as linhas de latitude, longitude, os paralelos, os meridianos. É hora de tomar posição no desejo e no comando da aventura. Fazer escolhas. Entre mapas, coordenadas e horizontes possíveis, vai-se dando o momento do planejamento. Sigo as suas orientações, os meus desejos e algumas imposições. Aos poucos, a navegação torna-se um ato de conjugar. O desafio de viajar pelos mares agitados do ensino começa. Na tripulação, levo autores que navegam por esses mares e, a partir deles, construo minhas bússolas, identifico possibilidades *a cada curva*. Minha tomada de posição, neste capítulo, está traduzida na definição dos eixos apoiadores, certa de que essa é apenas uma das alternativas em *um leque de outros caminhos que se abrem para outros horizontes*.

O debate em educação no Brasil tem, de alguma forma, abordado o resultado precário da escola pública. Os níveis relacionados com fracasso escolar, repetência e evasão são, na literatura, os indicadores de

qualidade que preocupam, apesar do empenho e ampla discussão nos diferentes campos de estudo. Este é mesmo um mar agitado. É preciso conhecê-lo!

Segundo Penin (1992), as pesquisas nesse mar/educação intensificaram-se na década de 70 do Século XX. Nessa década elas abordavam as causas do fracasso escolar, buscando as suas *características, origens e relações*. Este período, apesar de contribuir para a sistematização de conhecimentos, pouco interferiu na nossa compreensão sobre a construção do sucesso escolar. Na segunda metade dos anos 80, os trabalhos tomam pontos de análise mais *totalizadores*. São propostos estudos de educadores e de diferentes setores da população que dialogavam com os órgãos legislativos. Nesse momento, intensificou-se a discussão, com a Assembléia Nacional Constituinte de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as Constituições Estaduais, as Lei Orgânica dos Municípios e com os regimentos das escolas de diferentes sistemas de ensino. Penin (1992, p. 3) entende que os resultados dessas pesquisas exerciam algum tipo de tensão tanto nas instâncias administrativas - federal, estadual, municipal - quanto no nível do cotidiano das escolas e das salas de aula. Existia, no seu ponto de vista, nessas abordagens, uma preocupação implícita ou explícita com a busca do sucesso escolar, com as questões de cunho sindical, concernente à melhoria das condições de trabalho e aumento de salários dos profissionais do ensino.

Na década de 90, apesar das tentativas sistematizadoras das ações anteriores, mantêm-se os altos índices de reprovação escolar, exigindo intervenção de diferentes setores da sociedade. A autora sugere, aos que se dedicam a pesquisa educacional, que *permaneça*

a tarefa, não só de diagnóstico e de análise do fracasso e do sucesso escolar, mas, também, de acompanhamento e de avaliação das ações e das regulamentações do ensino, assim

como dos discursos e das representações dos agentes e população interessada na educação. (Penin, 1992, p.3)

Os indicadores acumulados nas últimas décadas sobre fracasso escolar não nos permitem distanciar ingenuamente a questão das ações políticas e pedagógicas se tivermos o sucesso escolar em nossa perspectiva. Diante da imbricação das tarefas políticas e pedagógicas para a compreensão do fracasso/sucesso escolar, Penin (1992) sugere condições que devem ser enfrentadas tanto com relação às ações políticas quanto nas atuações de visibilidade mais pedagógicas. A escola está marcada pela cultura, pelas condições socioeconômicas e históricas de um país, mas é nesse sentido que os estudos de cunho etnográfico sobre o cotidiano escolar têm sido potentes, na atualidade, em apontar para matizes diferentes (singulares) da escola. Nessa perspectiva de *visibilidade pedagógica*, as condições vividas pelos sujeitos no interior de uma escola sempre trarão a marca política, dando a elas contornos finais atravessados e implicados com e por determinações de toda ordem. Por outro lado, tais condições cotidianas são também potentes de possibilidades e potencialidades. São as suas singularidades na regularidade-escola.

Nos textos do Ministério de Educação, as relações entre sucesso/fracasso escolar, processos inclusivos, políticas e qualidade, centro deste estudo, aparecem como um *novo compromisso público*. O Ministério da Educação (2004), por meio da Secretaria de Educação Especial, *assume o compromisso de apoiar estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade*. Mas como esses temas se relacionam e o que isso quer dizer especificamente? A seguir, busco tais conexões.

Os municípios, a partir da Constituição de 1988, passaram a ter maior autonomia, apoiados nos pressupostos de descentralização de

poder. A realidade de cada município é analisada partindo de parâmetros estaduais e nacionais, mas as necessidades locais de educação e outros serviços são disponibilizados segundo suas próprias prioridades de investimento das verbas públicas. As ações e metas dos poderes locais norteiam a política de educação municipal desde que assumam para si os compromissos do Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, ao qual as políticas municipais de educação estão vinculadas em linhas gerais, assegura: garantia de acesso e permanência no ensino fundamental entre 7 e 14 anos; ensino fundamental a todos que não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (infantil, médio e superior); valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Esses objetivos e metas, assumidas nos âmbitos federal, estadual ou municipal, têm na sua constituição, um conjunto de documentos históricos, resultado de fóruns de discussão, lutas políticas e acordos firmados internacionalmente. Um desses compromissos internacionais que apóiam o acesso e permanência na escola de um número crescente da população, é a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990). A Conferência foi financiada pela UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Estavam representados, na Conferência, 155 países e, ainda, agências internacionais, associações profissionais, entre outras instituições. Como meta, o acordo previa a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Os documentos relativos à Conferência Mundial de Educação para todos (2000, p. 46) referem que o conteúdo das políticas educacionais, naquele momento histórico, focalizam prioritariamente

a atenção à escola e sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, na qualidade e equidade do sistema educativo e nos objetivos de universalização associados à permanência. Também a valorização do magistério, a necessidade de institucionalizar novas relações entre as instâncias, [...] a ênfase na correta aplicação dos recursos institucionais, na continuidade e sustentabilidade das políticas educacionais, bem como a incorporação dos segmentos sociais ao esforço de universalização e melhoria da qualidade educativa.

Nos documentos oficiais, é freqüente a articulação entre políticas educacionais, processos inclusivos e qualidade em educação. Apesar da freqüência com que é assumido o *compromisso com a qualidade da educação*, os indicadores não traduzem tais investimentos. Aprofundar as conexões entre políticas, processos inclusivos e qualidade torna-se relevante na medida em que é o tema central deste estudo. No sentido de afirmar tais pressupostos é que, a seguir, explicito e sistematizo conceitualmente as seguintes temáticas: políticas públicas e inovações, qualidade em educação, processos inclusivos, práticas pedagógicas.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

O tema *políticas públicas* tem merecido destaque na bibliografia educacional, nacional e internacional. Entretanto, pensar educação exige considerar a complexidade como um prisma em suas múltiplas possibilidades de análise. Torres (2001, p.15) refere que as mudanças educativas transitam entre a lógica da *reforma* e a das pequenas *inovações*. No sentido conferido pela autora, a reforma está mais proximamente relacionada com o sistema estatal, com o *dever ser* e a *norma*. As inovações estão referidas pela autora como processos e experiências localizadas, espontâneas, realizadas em condições reais. As duas perspectivas de mudança carregam significados que os referenciam

como possibilidades, rupturas, desejos e tempos. Desconhecidas pelas reformas, as inovações costumam transcorrer, muitas vezes, à margem do sistema oficial. Preenchendo espaços nem sempre visíveis, apontam para as contradições, as produções e as reproduções, fazendo do campo educacional um panorama de existência e resistência, o *céu e mar* de Heráclito e Diana, que *delineiam, diferenciam* e, ao mesmo tempo, *definem* o campo educacional. Quem pode referir-se ao campo educacional? Os que fazem as políticas a partir do conhecimento legal ou conceitual? Os que vivem o cotidiano real (imediato)? Os historiadores, filósofos ou economistas? As respostas para produzir mudanças no campo educacional não são lineares ou mecânicas na sua relação entre causas e efeitos. As inúmeras tentativas de mudança que privilegiaram determinados aspectos, fracassaram nas expectativas de mudanças significativas, mas tiveram sucesso no sentido de apontar para a rede de articulações (e desarticulações) entre os diferentes níveis e eixos propostos neste estudo.

Os processos de mudança social ocorrem pela pressão exercida sobre e pelos agentes simbólicos. Um tenso campo se produz diante das inovações. Nele a contradição e a luta entre produção e reprodução são o esperado. O que é chamado de conhecimento oficial ou de texto oficial - tanto na sua forma, quanto no seu conteúdo - induz à reprodução, mas também sofre pressões que visam subverter/transgredir as relações de poder estabelecidas na sociedade ou nas instituições. As políticas tendem a (re)inventar as instituições. No seu sentido clássico, *polis* é tudo o que está relacionado à cidade, ao público, passando na modernidade a associar-se ao conjunto de atividades e relações com o Estado. Da mesma forma, as políticas educacionais recompõem e decompõem os diferentes sentidos atribuídos à política ao longo da história, reproduzindo e produzindo continuidades e rupturas. Em seus múltiplos sentidos, tenta contrapor-se ao desregramento, ao irracional (estado da natureza) ou institui-se como expressão das contradições nas relações de produção.

Nesse sentido, entendo que pensar sobre políticas para a educação nos leva às suas implicações com os aspectos históricos, ideológicos, econômicos e, ao mesmo tempo, com o que é singular. Portanto, interagem as relações entre indivíduo e Estado, público e privado, entre poder e consciência. Enfim, o Estado é, ao mesmo tempo, o regime econômico e as relações afetivas, as práticas sociais que legitimam sentidos, contratos e relações de poder. Políticas e sujeitos (inovadores?) sempre compondo/instituindo novas questões. Quais os sujeitos que a cada tempo serão herdeiros do poder? Que poder será distribuído? Está facultado ou legitimado para quem? Para navegar nesse *mar*, é preciso conhecer melhor os canais de navegação, buscar os sinalizadores. Mapear os faróis. Onde estarão eles quando nos encontrarmos nas escuras noites de navegação?

O regramento, pretendido pela política, origina-se das contradições do mundo social, mas, paradoxalmente, elimina-as formalmente na busca da norma e da ordem. No Estado capitalista, as políticas públicas anunciam-se desta forma, como regramento, que estranham ou eliminam as contradições sociais presentes na sua origem. A face com o social estabelece-se como intervenção do Estado que está submetido aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que nega as contradições existentes com o modo de produção no capitalismo. As políticas públicas de caráter social - saúde, educação, cultura, entre outras - não são, portanto, entidades abstratas. Elas aninham a dinâmica e complexa rede de lutas e conflitos sociais. Na sua expressão textual, as políticas públicas, ao mesmo tempo em que explicitam um caráter social e humanista, ocultam contradições. Concordo com Martins (2002) quando refere que o capitalismo

que se expande [...] privatiza ganhos nesse caso injustos e socializa perdas, crises e problemas sociais. Por diferentes caminhos, essas deformações se disseminam, penalizando a todos e não só a alguns até mesmo os principais beneficiários

desse modo de produzir e acumular riquezas. Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos.

Na mesma direção, apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.112-113), em suas análises das reformas educacionais brasileiras entre os anos 30 e 90. Entendem que as ações públicas atendem ao plano formal e não ao plano das necessidades reais no âmbito da educação. Suas análises baseiam-se no estudo dos paradoxos no *discurso reformista*:

Alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade. [...] Estas questões, repetidas vezes colocadas entre os que se dedicam à educação, parecem não inquietar o governo. As incoerências de seu discurso patenteiam que se a proposta acena para a integração social dos sujeitos, na prática o Estado realiza um projeto educacional excludente. Afinal, contra-sensos no plano formal não precisam ser resolvidos, posto que não afetam a implementação no plano real. Por outro lado, a solução das questões de fundo da educação brasileira está fora do horizonte dos interesses vitais do Estado. Como afirma FHC, é preciso incentivar as 'ações públicas', a responsabilidade e a solidariedade dos cidadãos e da comunidade, o que não deve ser confundido com 'ações estatais', burocráticas e ineficientes.

A identificação dos problemas e a decorrente proposta de solução para eles, em aparente descompasso, merecem maior profundidade em sua análise. Elas identificam como uma das hipóteses para tal distorção entre *necessidades* e *soluções* a articulação entre projeto educacional e interesses internacionais. Neste sentido, corroboram para tal análise a

homogeneidade existente entre as políticas educacionais encontradas na América Latina e as relações com o Banco Mundial, além de outras instituições internacionais responsáveis pelo apoio econômico aos países considerados periféricos.

A perspectiva adotada nas reformas educacionais dos anos 90 no século XX indica a preocupação com a ampliação das oportunidades escolares, entendendo que o problema central no que diz respeito a essa questão é a ineficiência no gasto educacional, propondo como solução dos problemas encontrados não o aumento das verbas destinadas à educação, mas a “boa” administração dos recursos. Nos anos 90, a *mercantilização da educação* dá-se lenta e progressivamente pela mídia, pelo senso comum, pela cooptação de intelectuais e formadores de opinião.

Os anos 90 distinguem-se fundamentalmente das reformas do ensino nos anos 30, que foram resultantes da valorização do papel da educação e da busca de coerência com as questões sociais, nacionais e ideológicas vigentes para a formação da cidadania. Também diferem das reformas propostas nos anos 60 a 70, que tinham o tom do novo regime militar. Nessa década, foram priorizadas a formação de capital humano, a vinculação entre educação e formação para o mercado de trabalho, o estímulo ao consumo, a integração entre política educacional e planos de segurança nacional, repressão e controle ideológico e político da vida intelectual e cultural do país.

Partindo das análises, pode ser inferido que os demais eixos deste trabalho - qualidade em educação, processos inclusivos e práticas pedagógicas - devem ser, também, analisados sob a perspectiva das políticas e inovações educacionais. As necessidades cotidianas do plano real da escola (práticas e inovações pedagógicas) estão necessariamente relacionadas às soluções do plano formal (políticas públicas) para a educação. Em outras palavras, diante das incongruências entre

necessidades e soluções, é possível inferir que tais aspectos também estão relacionados com os demais eixos: processos inclusivos, qualidade em educação, práticas pedagógicas.

2.2 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

O eixo escolhido como apoiador deste estudo, qualidade em educação, presta-se, em muitos aspectos, à ampliação da compreensão do que as políticas educacionais têm identificado como problemas, assim como as suas possíveis soluções. Bauman (2000, p. 79) refere que

a legislação separa o reino da viabilidade prática do leque de possibilidades teóricas.[...] O principal instrumento moderno para a criação do código de escolha foi a educação. Trata de um esforço institucionalizado para instruir e treinar os indivíduos na arte de usar a liberdade de escolha dentro da agenda estabelecida legislativamente. A educação visa a prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e acima de tudo, valores que orientem a opção, ou seja, dotá-los da capacidade de distinguir entre as razões corretas e incorretas de preferência e da inclinação a seguir aquelas e a evitar estas. A educação visa a induzir os indivíduos a internalizar as normas que dali em diante guiarão a sua prática. Se a legislação estabelece a agenda dividindo as opções teoricamente possíveis entre as que são permitidas e as que são proibidas e puníveis, a educação desempenha sua função codificante subdividindo o conjunto de opções disponíveis/permitidas entre as que são desejáveis/recomendáveis/adequadas e as indesejáveis/não recomendáveis/inadequadas.

O autor refere, ainda, que as instituições políticas vivem um processo de abandono ou diminuição do seu papel como criadoras de códigos e agenda. Em nosso momento histórico, o que pode ser observado é a transferência desse papel para outras instituições. A redução da função reguladora do Estado não significa ausência ou declínio da regulamentação. Conhecer a qualidade a que se refere a agenda

política no nosso tempo histórico parece fundamental.

A que qualidade as políticas educacionais têm-se referido quando indicam como solução a redução de gastos públicos? O que é proposto como solução às constantes análises de ineficiência do ensino público? Como qualidade em educação pode ser avaliada? Qual a relação embutida nas soluções encontradas para a qualidade da educação, quando estas se propõem a medir desempenho do aluno, do professor, escola, ou dos sistemas de ensino? Estas são questões propulsoras/desafiadoras relativas ao eixo qualidade em educação apoiador do presente trabalho.

O que é referido como algo bastante simples e esperado como *qualidade*, torna-se difícil de definir em um projeto voltado ao campo educacional. A qualidade tem sido compreendida como uma certeza atestada em normas, certificados e garantias. Todos queremos ter acesso aos produtos de qualidade, à qualidade de vida, à qualidade das pessoas (?), à qualidade de formação, de textos, de projetos e uma infinidade de gêneros de toda espécie. A qualidade, de certa forma, está na identidade dos produtos, *cola* neles. Coca-Cola, Microsoft. Quem duvidaria deles? Há qualidade longe deles? Tentando aproximar qualidade e inclusão, poderia ensaiar que longe de tais produtos há exclusão? O que fazer com os que não têm acesso à Coca-Cola nem à Microsoft? À margem de tais produtos, existe esperança de vida inteligente?

Neste sentido, concordo com Martins (2002, p. 11-12) que:

Não deve ser temida a reflexão crítica que questiona o rudimentar recurso de classificar grupos e pessoas como incluídos e excluídos. Não deve ser temida a reflexão que nega o simplismo e a piedade de rotular parcelas da população sem compreender a sociedade como totalidade contraditória e crítica, como o processo social e histórico. Sem ela não é possível construir a esperança como práxis comunitária, pois a práxis depende da consciência social e consciência social que não resulte da crítica social é apenas alienação, instrumento

da reiteração do iníquo. Pois a esperança não é o já dado a alguns e não a outros. O já dado é apenas indício do possível, mutilado porque concedido a alguns e negado a muitos. A pobreza, convém lembrar, já não é mais nem principalmente a carência material. As pobreza se multiplicaram em todos os planos e contaminaram até mesmo âmbitos da vida que nunca reconheceríamos como expressão de carências vitais.

Considerando a reflexão feita por Martins, pode ser dito que pensar em *qualidade* também precisa de aprofundamento crítico, que busque a superação do conceito como identidade ou como as binárias categorizações entre os *com* qualidade e os *sem* qualidade, por exemplo. O conceito está, na perspectiva abordada, relacionado ao consumo, mas também a aspectos menos explícitos. O acesso à qualidade oferece aos sujeitos uma falsa idéia de escolha, de opção, enfim, de *liberdade*. Somos livres para escolher produtos do nosso tempo. Tais escolhas podem ocorrer em diferentes níveis, mas em todos o que está em jogo é a livre escolha ou o (falso) poder de escolher. Pessoas, Coca-Cola ou Microsoft, todos, de alguma forma, e em algum momento, somos consumidores ou consumidos pelas leis das transações e do mercado. Sobre a liberdade, concordo com o pensamento de Castoriadis (2001, p. 54). O autor refere que a *liberdade é atividade*.

Você não pode descansar. Você não pode sentar diante da tevê. Você não é livre quando está diante da tevê. Você crê ser livre mudando continuamente de canal como um imbecil, você não é livre, é uma falsa liberdade. A liberdade não é somente o asno de Buridan que escolhe entre dois montes de feno. A liberdade é atividade. E é uma atividade que ao mesmo tempo se autolimita, isto é, sabe que pode tudo fazer mas que não deve tudo fazer. [...] A liberdade é a atividade que sabe colocar seus próprios limites. Filosofar é pensamento. É o pensamento que sabe reconhecer que há coisas que não sabemos e que jamais conheceremos...

Em sentido semelhante, Bauman (2000, p. 15), em seu livro *Em busca da política*, argumenta que a liberdade individual só pode ser

produto do trabalho coletivo, apesar de caminhararmos hoje para a privatização das garantias que asseguram a liberdade individual.

Para tornar ainda mais complexas as agruras atuais e as perspectivas de solucioná-las, vivemos também uma época de privatização da utopia e dos modelos do bem (com os modelos de 'boa vida' expulsos e eliminados do modelo de boa sociedade). A arte de reinventar os problemas pessoais sob a forma de questões de ordem pública tende a se definir de modo que torna excessivamente difícil "agrupá-los" e condensá-los numa força política.

Partindo da reflexão inicial, que subsidia criticamente a discussão sobre qualidade em educação, passo à discussão sobre as diferentes abordagens do tema. Considerando que as políticas públicas para a educação buscam como meta final o que é entendido, em cada momento histórico, como qualidade, poderemos avançar no entrelaçamento dos temas correlacionados.

Campos (2001) refere que a questão qualidade na educação básica passou a ser presente na agenda pública no país a partir da década de 80 do Século XX. A autora refere que as eleições estaduais de 1982 tiveram a marca do empenho dos profissionais ligados à educação, no sentido de colocar em prática programas de ação educacional que procurassem responder, ao mesmo tempo, às demandas dos movimentos sociais e aos problemas revelados pelos estados sobre suas redes de ensino. Os problemas diagnosticados naquele momento histórico estavam relacionados ao limitado acesso e à permanência dos alunos nas redes públicas. Estes dados passam a ser utilizados como indicadores de ineficiência dos sistemas educacionais. A autora refere que, nos anos 80, a crise econômica do Estado é traduzida em crise de qualidade em educação.

A contradição entre necessidade e recurso estava dada entre a

contenção de despesas e teses de enxugamento e a falta de recursos disponíveis para a concretização da melhoria na rede pública. A constituição de 1988, que contou com a intensificação da participação política da sociedade civil, garantiu uma série de direitos sociais que previam a ampliação da atuação estatal. Paralelamente ao reforço das garantias e expectativas sociais, intensificava-se a crise econômica do Estado. A estratégia foi a substituição do conceito de universalidade das políticas sociais pelo redirecionamento a seguimentos limitados da população.

A autora assinala que a literatura educacional anterior a esse momento histórico trazia uma tensão/oposição entre qualidade e quantidade, argumentando que a expansão do acesso implicaria a redução da sua qualidade. Por outro lado, os defensores da idéia da democratização do acesso entendiam que a população trazida para “dentro” da escola exigiria uma nova posição dessa instituição e dos sistemas de ensino no sentido de tornar as escolas abertas a todos.

No início da década de 90, a preocupação com a qualidade ganha novos contornos, chegando-se a diferentes concepções de qualidade que são abordadas por Campos (2001). A primeira concepção está ligada aos programas de empresas privadas desenvolvidos para o ganho de produtividade, maior qualidade dos produtos e menor custo de produção. Estes programas são conhecidos como qualidade total. O modelo fordista da produção em série de produtos padronizados é substituído pelo conhecido modelo toyotista. Nessa última perspectiva, a flexibilidade na organização da produção, o ajuste rápido dos modelos às demandas dos consumidores e a escala mundial de competição são algumas de suas características. No campo educacional, a tradução desse modelo de qualidade acontece quando, por exemplo, a *clientela* da escola é tratada como consumidora de uma mercadoria ou serviço. As preferências individuais e o julgamento do consumidor são considerados pela gestão

dos serviços. É coerente com a redução de recursos estatais na medida em que assumem para si a própria atividade de controle da qualidade do serviço. Esta atividade é realizada pela livre escolha da população e pelo repasse do controle da instância pública para a sociedade civil, por meio de órgãos de controle. Paulatinamente, valores como justiça, equidade, distribuição de capital cultural vão sendo substituídos por uma qualidade relacionada à eficácia, à competitividade, às necessidades do escasso mercado de trabalho e à excelência e incorporação de tecnologias.

Outra concepção de qualidade é parte integrante dos programas desenvolvidos pelos convênios internacionais com a América Latina. Tais projetos incluem, em suas cláusulas, propostas de avaliação e monitoração das políticas implantadas nas redes públicas. Preocupam-se com a estimativa de relações custo-benefício e com o subsídio à ampliação das reformas. Em novembro de 1990, o MEC promoveu, em Brasília, um Encontro sobre Qualidade da Educação. O evento contou com o apoio da UNESCO e OREALC (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe). Campos (2001, p. 10) refere que o encontro tinha por objetivo responder quatro questões:

O que é qualidade da educação? Como medir a qualidade da educação? Como operacionalizar o conceito de qualidade em educação? e como integrar consistentemente, a qualidade da educação nos planos e programas governamentais?

O Ministro da Educação naquele momento, Carlos Chiarelli, enfatizava o compromisso do governo com a *prioridade da modernização do serviço público e elevação dos níveis de produtividade e de qualidade na educação brasileira*. O evento, que antecedeu em seis anos a LDB n.º 9394, contribuiu com algumas de suas diretrizes e linhas de ação adotadas consistentemente na década e definidas legalmente pelo documento. Entre os pressupostos adotados pela política nesta década, pode-se acentuar a prioridade dada ao ensino fundamental, além das

medidas de melhoria da “produtividade interna” sem, entretanto, priorizar o aumento do número de vagas. A LDB de 1996 refere textualmente a idéia de qualidade de ensino. Expressões como: *garantia de padrão de qualidade, padrões mínimos de qualidade de ensino, definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino* fazem parte do texto oficial. Como forma de operacionalizar padrões mínimos de qualidade e integrar os sistemas educacionais, o texto prevê mecanismos de avaliação nacional do rendimento escolar. Os sistemas amplos de avaliação foram introduzidos pelos vestibulares. Em 1990, foi utilizado, pela primeira vez em escala nacional, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que teve diferentes perspectivas e prioridades para a coleta de dados e forneceu dados significativos sobre as escolas brasileiras. Tais dados obtidos pelo SAEB têm permanecido sob a tutela dos pesquisadores responsáveis pela organização das avaliações e são quase inexplorados pelos independentes. Mesmo sem independência crítica sobre os dados coletados, os estudos mostram-se pouco alentadores sobre as categorias de qualidade avaliadas. Os dados levantados não sensibilizam no sentido de maiores investimentos em educação e retratam como problema significativo *o mau uso das verbas*. Entende-se, portanto, que se gasta o suficiente com investimentos sociais, mas gasta-se mal, sendo necessário redirecionar os gastos públicos.

Sistemas nacionais de avaliação como o SAEB trazem, na sua centralidade, a idéia de controle e da falta de investimentos. O Estado torna-se o grande supervisor da qualidade e do pensamento (neoliberal) único destinado às escolas brasileiras. Cada uma deve-se adaptar às regras, com projetos locais, mas sua eficácia será avaliada segundo padrões nacionais. Um “*ranking*” dos melhores, a competição entre as escolas, a responsabilização individual destas são artifícios pelos quais o Estado entende que cumpre seu papel. As iniciativas inovadoras de projetos locais, tanto em sentido curricular quanto avaliativas, seriam temerárias no sentido de ameaçar os resultados diante da avaliação

nacional.

Uma terceira concepção de qualidade, referida pela autora, passa a ter visibilidade em propostas de governos municipais pautados, em seus princípios norteadores, pela gestão democrática e popular. Esta concepção fundamenta-se, principalmente, nos direitos sociais e cidadania.

Azevedo (1999) analisa o projeto “Escola Cidadã”, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, *como um desdobramento dos objetivos do projeto político da administração popular*, reconhecendo como centro desta proposta a *radicalização da democracia e a promoção e formação da cidadania*. A cidadania, nessa perspectiva, é tomada como a *capacidade de usufruir e partilhar cultural e materialmente da sociedade*. O projeto comprometia-se

com uma práxis revolucionária da transformação, da produção do novo, do desbravamento de caminhos onde o [...] idealismo deve ser transformado em ações concretas, sob pena do seu descrédito, de sua desmoralização frente ao juízo implacável da história. (p. 308)

Azevedo (1999, p. 312) refere ainda que o projeto político da administração popular contemplava a democratização como a construção participativa de *um projeto de educação qualidade social*, transformador e libertador onde a escola fosse

um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação, de sujeitos históricos autônomos críticos e criativos, cidadãos plenos, identificados com valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário que tenha na prática da justiça, da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na convivência harmônica com a natureza o centro de suas preocupações.

A proposta de educação da administração popular que teve início em

Porto Alegre em 1989 tinha na democratização da escola o seu eixo central, do qual derivava o compromisso político com *a viabilização e concretização de um ensino de qualidade, vinculado à realidade e articulado com um projeto de desenvolvimento do Estado*. Baptista e Dorneles (2004, p. 133), em função da trajetória política educacional da cidade de Porto Alegre, analisam suas políticas considerando os indicadores do favorecimento de dinâmicas de inclusão social e educacional. Os autores mostram um aumento significativo no sentido da ampliação da escolarização de sujeitos oriundos de classe popular, associado a um Projeto Político Pedagógico caracterizado pela:

participação popular no debate relativo à educação, pela democratização dos mecanismos de gestão educacional e pela implementação de ações que visam à inclusão de sujeitos que apresentam desvantagem em relação às exigências do processo de escolarização

Qualidade social. Concepção de qualidade educacional alternativa às anteriores. Apresenta-se, na atualidade, pautada por processos inclusivos e por ações que visam a formação ética, cidadã e democrática nas escolas públicas. Concepção apoiadora do presente estudo.

2.3 PROCESSOS INCLUSIVOS

A educação considerada como direito pressupõe a compreensão de que a sua atual centralidade está relacionada ao acesso de indivíduos a um conjunto de bens disponíveis no campo social. Acolher a *todos*. Acolher a diversidade. Incluir. Essa é a perspectiva assumida pela educação nas últimas décadas. A discussão sobre inclusão está atualmente ligada a uma gama grande de temas, tais como: políticas educacionais, lutas sociais, territorialidade e temporalidade, direitos humanos, discussões sobre os discursos divergentes, identidade,

pedagogias, epistemologia, ética, solidariedade, currículos, processos de avaliação, suas metodologias e relações de saber/poder na medida em que predizem quem pode ou não pode aprender.

A educação que, por tanto tempo, buscou a homogeneidade das turmas, a regulação dos comportamentos normais nos níveis social, cognitivo e afetivo, passa a ser palco da *diversidade*, da heterogeneidade. A não-permanência ou não-acesso ao sistema formal de ensino, atribuída anteriormente ao fracasso individual do aluno, representa, hoje, a dificuldade e o fracasso do sistema escolar em lidar com o que passa a ser seu *problema*. O que antes representava o sucesso de uma escola que educava aos que podiam ser educados, hoje representa a sua rigidez em adequar-se aos novos padrões de democratização de acesso. Para Arroyo (2000, p. 39):

O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado.[...] A democracia do mercado é limitada e limitadora. Empobrece qualquer horizonte democrático e igualitário

Arelaro (2003) refere que a avaliação do *sucesso* das políticas públicas na área da educação tem ocorrido por meio da efetivação de condições educacionais valorizadas por meio da aparência: a tradução em números da democratização do acesso e da permanência de *todos* na escola e a qualidade educacional (avaliação). Analisa os pressupostos das políticas neoliberais e os decorrentes papéis atribuídos à escola. Nesta perspectiva é que surgem como *qualidade* os novos padrões de gestão em que a racionalidade e os critérios de mercado constroem referenciais de competência para escolas e sistemas de ensino e uma ressignificação do

direito de *todos* à educação. Nesse sentido, igualdade é substituída por equidade, admitindo-se, desta forma, que alguns poderão estar fora do sistema educacional por falta de condições administrativas, familiares ou do talento individual. A *educação de todos* passa a ser a educação de todos os atendidos apenas. Arelaro (2003) refere-se às estatísticas educacionais ressaltando as divergências encontradas. Apesar de divergentes, os dados reforçam a predominância da desigualdade.

Considerando, por exemplo, o atendimento especializado, Odeh (2000) refere que, nos países do hemisfério sul, não são conhecidos, sequer, o número de crianças com deficiência em idade escolar nem tampouco o número daquelas que recebem algum tipo de atendimento educacional. As estatísticas brasileiras de caráter oficial refletem, portanto, desconhecimento da situação atual e real no Brasil. Embora os dados oficiais sejam escassos, há uma estimativa de que apenas 1% da população que necessitaria de atendimento educacional especializado seja atingida pela oferta desses serviços. A autora refere ainda que a questão da baixa estimativa de atendimento especializado para crianças com deficiências não é independente da questão escolar das demais crianças brasileiras. No Brasil, as crianças, principalmente as oriundas de camadas socioeconomicamente desfavorecidas, continuam privadas de escolarização, prevalecendo nas escolas públicas altos índices de repetência e evasão. Diante desse quadro, Odeh (2000) refere que uma *integração não-planejada* caracteriza o hemisfério sul, pois a grande maioria dos alunos com necessidades educativas especiais já estaria na escola comum, sem que houvesse o reconhecimento de sua presença e sem a oferta do atendimento especializado.

O tema escolhido para este estudo, portanto, envolve ainda temas como educação popular, qualidade e *inclusão* ou processos inclusivos, sendo que este último assume uma importância singular, considerando a necessidade de afastamento da polarização que caracteriza a dicotomia

inclusão/exclusão. Visto sob um aspecto mais amplo, este binômio está na pauta das discussões há algumas décadas e, embora bastante debatido nacional e internacionalmente, ainda carece de ações esclarecedoras. Segundo Nunes (1998, p. 123):

Embora a integração social e educacional [...] seja uma das questões mais debatidas na área de educação especial nas últimas décadas, e apareça como 'pano de fundo' e pressuposto teórico em muitos estudos, houve um número bem pequeno de dissertações cujo objetivo principal foi o de investigar situações ou condições propiciadoras deste processo.

Assim, investigar condições propiciadoras da *integração*, na perspectiva de *educação para todos*, cuja importância é salientada por Nunes (1998), continua sendo meu desafio. Este desafio surge como fruto da esperança, na tentativa de resistir às vozes que, por vias econômicas, culturais e políticas, se estabelecem como hegemônicas, distribuindo e classificando pessoas, instituindo os lugares onde o aprendizado pode ou não ocorrer.

Compartilho da idéia de que a análise de experiências inovadoras, em termos de superar barreiras à aprendizagem, maximizar recursos de apoio e participação, possa dar-nos indicativos para o planejamento, continuidade e efetivação de uma educação de qualidade (não sei se para *todos* ou para um número crescente de pessoas).

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola, em função da sua centralidade em nossa cultura, além de estar imbuída dos significados e sentidos oriundos da estrutura social, também exerce importante papel na transmissão e na legitimação de

práticas. Ela pode ser compreendida como tendo um papel fundamental. Nela, sentidos são produzidos, reproduzidos e distribuídos. Poderíamos dizer que a escola está em um “entre-campo” de forças, *campo de operação*. Envolvida, por um lado, nesses processos de “significar” e, por outro lado, encarregada da função de socializar os novos indivíduos da comunidade, acaba exercendo sobre eles um papel intencional e sistemático. Constitui-se, assim, em elemento central. A escola, em nossa sociedade, tem assumido os papéis de ensinar o conhecimento formal, de “iniciar” os novos integrantes da comunidade nos hábitos e nas condutas apropriadas e tem, ainda, influenciado o preparo desses novos integrantes para a execução de tarefas significativas para a comunidade, em cada momento histórico, político e econômico. Dessa forma, conhecer as relações estabelecidas entre saber e poder, “ler” o interior da instituição em seus discursos/dados/práticas, nos seus limites e potenciais para a mudança parece fundamental neste estudo.

Embora seja vital compreender a importância da pressão exercida pelos agentes simbólicos, também, o é identificar espaços, rupturas onde o processo de mudança ocorra ou venha a ocorrer. Assim, as escolas não podem ser compreendidas apenas de uma forma genérica. Não são iguais. São singulares na forma como aceitam, resistem ou transgridem. Assim, é possível também imaginar que, nesse tenso campo, se produzam inovações e não simplesmente reproduções, submissões ou assujeitamentos. A escola sofre pressão das políticas, mas também faz pressão por subverter as relações de poder estabelecidas na sociedade ou nas instituições.

A escola tão conhecida de todos, aparentemente familiar, surpreende-nos diante de suas diferenças. Compreender o seu cotidiano e os fatores que lhe conferem regularidades e singularidades são interesses relativamente novos na história das investigações em Educação. Na concepção de autores como Nóvoa (1992) e Thurler (2001), a escola

representa um campo de estudos apoiado sobre diferentes interesses. Nos anos 50, o foco de análise e intervenção educacional era predominantemente o "indivíduo-aluno". Entre os anos 50 e 60, passa a existir um predomínio do interesse pelas vivências escolares. Nos anos 60 e 70, ocorre com maior intensidade a crítica às instituições escolares. Após esse período, entre os anos 70 e 80, é observado um incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a "eficácia" do ensino e, logo após, nos anos 80 e 90, um esforço na construção de uma pedagogia centrada na escola-organização. É nesse período que, segundo Nóvoa (1992), se observa uma maior concentração de trabalhos e, portanto, uma maior importância dirigida ao domínio organizacional (gestão, avaliação, etc.) e de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança. Mafra (2003) refere que os estudos sobre a escola foram intensificados diante da necessidade de compreender as relações existentes entre desigualdades sociais e os processos de aprendizagem.

Estudos enfocando escolas de reconhecida qualidade no âmbito educacional, assim como as pesquisas sobre o efeito da escolarização e dos professores sobre os resultados obtidos pelos alunos, ainda são relativamente recentes. Autores têm pesquisado o tema sob diferentes aspectos, principalmente nas últimas duas décadas. Entre os estudos, saliento os de Fullan e Hargreaves (2000), Damiani (1999), Stoll e Fink (1996), Apple e Beane (2000), Blair (2002), Power & Whitty, Edwards & Wigfall (1998), Woods & Grugeon (1990), Proudford e Baker (1995). Cada um dos estudos pretendeu compreender, a partir de diversos desenhos de investigação, as diferentes estratégias que propiciam uma educação de qualidade para parcelas crescentes da população. Blair (2002), por exemplo, explora a perspectiva da efetividade das escolas em contextos multiétnicos. Enfatiza, no seu trabalho, a importância da liderança escolar para a maior efetividade dos estabelecimentos que se ocupavam de "minorias" étnicas. Os seus achados empíricos apontam para uma

correlação entre forte liderança, do ponto de vista institucional, e melhores indicadores no desempenho de alunos de grupos minoritários.

Stoll e Fink (1996) estudaram os processos de mudança educacional, correlacionando o *porquê*, o *quê* e o *como* deles. Apple e Beane (2000) descrevem quatro escolas democráticas. As escolas estudadas eram adeptas de práticas educacionais críticas, vinculando princípios *anti-racistas*, *anti-homofóbicos* e *anti-sexista com profunda preocupação com justiça social*. As escolas estudadas eram públicas, com concentração de *população economicamente pobre*, orçamentos limitados, mas que, no entanto, tiveram sucesso na criação de ambientes democráticos e transformadores da realidade. Muitos estudos associam os resultados escolares às condições das famílias confirmando as desigualdades sociais. Outros estudos, salientam um conjunto de características presentes nos estabelecimentos analisados capazes de agregar valor e qualidade.

Daniels (1995), partindo do pressuposto de que a escolarização é uma forma de atividade social coletiva que envolve diferentes formas de comunicação e de conteúdo, focalizou seus estudos sobre os “efeitos” da estrutura do discurso pedagógico em termos de aquisição de conhecimento. O autor também encontrou diferenças entre escolas.

Alarcão (2001) refere, a partir das suas investigações, que a escola *reflexiva* e inovadora está centrada sobre alguns pressupostos: centralidade nas pessoas, poder das palavras; liderança, racionalidade dialógica, pensamento sistêmico; relação com o próprio projeto, relações entre o local e o universal; educação para e o exercício da cidadania; articulação político-administrativo-curricular-pedagógica; protagonismo do professor, desenvolvimento da profissionalização docente e o desenvolvimento profissional na ação refletida.

Para Perrenoud (2001), a escola que pressupõe a educabilidade de todos exige algumas condições de mudanças: de identidade, da satisfação dos profissionais; da relação com a cooperação profissional; da relação com os saberes e com a aprendizagem, da relação com as pessoas e com as famílias e a da relação com a própria mudança.

Analisando as escolas brasileiras na década de 90, testemunhou-se uma grande expansão das matrículas no Ensino Fundamental em cumprimento às exigências da Constituição de 1988. O acesso às escolas foi o primeiro grande desafio às políticas públicas de educação. Mas outros se sucederam, tais como a permanência de alunos na escola, capacitação de professores, gestão democrática. A LDB atribui, no seu art. 12 (inciso I), a cada escola, a incumbência de *elaborar e executar a sua proposta pedagógica*. Desta forma, os estabelecimentos escolares passam a ocupar-se dos próprios Projetos Políticos Pedagógicos, o que contribuiu no sentido da construção da identidade e das singularidades das escolas.

Estudos sobre as escolas brasileiras também foram realizados por Ferrão (2002, 2003), Paro (1995), entre outros, buscando desvendar a complexa teia de fatores que influenciam a qualidade educacional a partir do efeito produzido pela própria escola. Neste sentido, Damiani (1999) investigou duas escolas do município de Pelotas, RS. Eram semelhantes do ponto de vista da localização e das condições sociais dos alunos. A partir dos seus estudos, descreveu diferenças significativas entre elas quanto aos níveis progressão de alunos de classes populares.

Estabelecer como foco da pesquisa a escola, no sentido de compreendê-la na sua abrangência e conexão com as estruturas sociais, políticas educacionais e processos inclusivos, exigiu contemplar as práticas pedagógicas contextualizadas como campo de estudo em outras investigações realizadas por diferentes autores no Brasil e em outros países.

Neste sentido, diferentes autores e perspectivas pedagógicas tentam e tentaram dar conta da complexidade da escola em termos de qualificá-la para o enfrentamento daquilo que, em cada momento histórico, representou os seus desafios de *qualidade*. Compreender os significados de “eficácia” do ensino público para uma parcela crescente da população tem representado uma pauta da educação que em cada um de nossos momentos históricos busca seus avanços. Reconhecido como um problema estrutural, nas últimas décadas não podemos identificar a efetiva melhora da qualidade da educação para a grande maioria de brasileiros, como já foi referido. A escola, cercada de um lado por uma espécie de senso de conformidade e, por outro, por uma naturalidade, constitui-se como uma instituição que tende à estabilidade de sua função social e de suas práticas. Instituição que congrega pólos contraditórios, pois reflete o que há de antigo com a concomitante tarefa de oferecer os instrumentos culturais que poderão ser utilizados na edificação do novo.

A universalidade da escolarização, segundo Sacristán (2001, p.12), faz com que a escola assemelhe-se a uma *realidade diluída no cotidiano das coisas*, pressionando para que sua existência ocorra por uma espécie de necessidade, uma institucionalização espontânea de algo singular, independente de nossas vontades e responsabilidades. O autor refere a escola como uma *criação histórica* tendo sua manutenção garantida enquanto cumprir com as funções pelas quais apareceu como um *invento social*. O autor alerta-nos, em outras palavras, para a *presença natural e a-histórica* da escolarização. Refere que

hoje a escolarização, a obrigatória em particular, universalizou-se nas diferentes sociedades e culturas, não apenas como realidade prática institucionalizada, mas também como construção mental, visto que é uma das representações coletivas ou imagens cognitivas compartilhadas pela sociedade.

Uma instituição que se apresenta assim de uma forma *universal, natural* e sem história evoca uma grande responsabilidade na medida em que nos aproximamos dela, tomando-a como questão de estudo. Relações de força, resistência, potencialidade e possibilidades dizem-se e contradizem-se, pulsam cotidianamente no interior da escola. Como se traduz, no cotidiano escolar, o insucesso/fracasso que a política apresenta em números? Qual o correspondente de tais políticas no cotidiano de uma *escola de periferia* que faz inovações e rupturas? Como estão representadas na escola as entrelinhas do texto acusatório à educação pública e a prática oficial de entregar as escolas à sua própria sorte enquanto o Estado imbuí-se do poder de avaliador?

Meirieu (2002, p.57) lembra que os progressos feitos pela Pedagogia sempre vieram da periferia dos grandes centros urbanos, quando alguém decidia educar pessoas até então consideradas ineducáveis. Lembra as experiências de Itard, Maria Montessori, Korczak, Pestalozzi. Segundo o autor,

essas pessoas fizeram progredir a história da pedagogia e permitiram aplicar soluções provenientes da 'periferia', porém não conseguiram penetrar, de forma suficientemente rápida e adequada, no sistema central. Considero que as periferias despertam novos problemas de forma contínua, porém nos esquecemos atualmente de que as sociedades só progredem quando resolvem novos problemas. Portanto, a resolução de problemas é uma oportunidade extraordinária que as cidades têm. E, se fosse levada a sério, seria uma oportunidade extraordinária poder resolver o problema da integração e da exclusão das crianças da periferia, com baixo rendimento escolar.

As práticas vindas dos que fazem cotidianamente a escola não têm sido consideradas quando falamos textualmente *sobre* a escola. No presente capítulo, pretendi desenvolver os principais eixos apoiadores. Os conceitos que incidem sobre o "prisma" da tese foram ora decompostos, ora articulados na busca de uma melhor compreensão das suas refrações.

Muitos perigos ameaçam o momento de levantar âncoras. Por outro lado os horizontes nos esperam...

3 DIÁLOGOS DO HORIZONTE: PANORAMA EM MÚLTIPLOS OLHARES E A TERRA (IN)CERTA DAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Se, dissimuladamente, a escola servir para reforçar as clivagens da sociedade (que talvez antecipe ou forme), o desafio não será conciliar ou reconciliar essas rachaduras, mas superá-las.

A revisão das exigências culturais em prol dos savoir-faire sociais pragmáticos é a base da divisão entre tomadores de decisão e executores.

A divisão entre conhecimentos escolarizados e competências que coloquem em jogo as interações complexas e necessárias dos diferentes campos do saber hipoteca o surgimento de uma autêntica formação para a cidadania.

A negação ou a reticência de práticas que permitam construir a solidariedade, integrando-a à própria definição da atividade, obrigam a "sancionar" os comportamentos que se desviam desse caminho.

A tendência a esquecer que a diferença só é compreendida, aceita e justificada em sua dimensão de enriquecimento mútuo, baseado na atualização e na integração de um fundo comum de humanidade reivindicado, provoca apenas incompreensão e crise de identidade.

Se não nos satisfazemos com uma cidadania formal e se consideramos determinante o restabelecimento do sentido coletivo na aventura humana, devemos refletir muito. (MEIRIEU 2002, p. 69)

Horizontes escondem também seus perigos. Pela distância, pelo percurso, pela aproximação ou pelas escolhas na aventura de pesquisar, é preciso estar atenta à carta e as rotas. Este capítulo está dedicado à reflexão teórica apoiadora da complexidade implicitamente proposta por Meirieu em epígrafe, a qual articula *todos* em um tecido social que não

admite mais um sem o outro. É preciso ser autor, refletir sobre autores e atores, teorizar, pesquisar, para enfim entender o lugar de cada um nessa imensa rede. Ser suficientemente semelhante para a tradução dos sentidos e suficientemente diferente para aqui ter o que dizer. Assim introduzo o *projeto de educação: a história dos mares e céu e Instituição escola: Que escola há na escola?*

3.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO: A HISTÓRIA DOS MARES E CÉU

Busco, aqui, algumas conexões entre o plano histórico e o cenário atual, que vislumbra a idéia de acesso de *todos* à educação, gerando contextos progressivamente mais inclusivos. Partindo de uma análise panorâmica das funções da educação e da escolarização, pretendo ampliar a compreensão do atual contexto.

A relação estabelecida entre os sistemas educacionais e os contextos político, econômico, histórico e cultural pode ser claramente percebida a partir da industrialização da sociedade (final do séc. XVIII e séc. XIX). Na ordem capitalista, por exemplo, a escola assume o papel de preparar a próxima geração de integrantes da comunidade para desempenhar papéis muito diferentes daqueles desempenhados pelos seus pais. Mudam radicalmente as competências exigidas por esses recém-criados papéis sociais, mudam a utilização do tempo e do espaço, as formas de interação entre os sujeitos e a utilização do corpo (GUARESCHI, 2000, p. 102). Tais relações possíveis de serem estabelecidas levam-nos ao questionamento das origens históricas do que hoje se apresenta como desafio e função da escola. Buscar suas origens torna-se particularmente desafiador na medida em que vivemos tempos de complexidade em que nossos valores estão sendo constantemente desafiados. A falta de nossas certezas, a perda da fé no progresso, o pragmatismo como forma de vida e de pensamento, o desencanto, a indiferença, a descentralização, entre outras

características atribuídas ao que temos convencionalmente chamado de pós-modernidade, desafiam nossas questões. Então, por onde começar?

Alvarez-Uria e Varela (1992, p. 68) referem que buscar as origens da escola nas civilizações antigas é ocultar as funções que as instituições escolares cumprem na configuração social capitalista. Para os autores, justificar que a escola existe desde os mais remotos tempos é um estratagema para acobertar a idéia não só de que ela continue existindo mas também de fazer crer na sua universalidade e naturalidade. Tal busca também acaba tornando o próprio questionamento da escola algo como não-natural e *impensável*. Os autores referem, ainda, que esse fato acarreta uma redução de tais questionamentos sobre a escola e suas funções.

os escassos estudos que procuram analisar quais são as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares são ainda praticamente irrelevantes frente a história da educação e a todo o enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da Escola.

A socialização de crianças oriundas das classes populares é relativamente recente. Nesse passado próximo, a educação primária passa a ser prevista para um grande número de pessoas oriundas da classe trabalhadora.

Embora a escola pública, gratuita e obrigatória tenha evoluído com maior evidência a partir do início do século XX, essa instituição consolida suas práticas a partir de dispositivos que já caracterizavam a educação em momentos precedentes. Varela e Alvarez-Uria (1992) analisam algumas das condições sociais que propiciaram o aparecimento da escola como hoje a conhecemos. Entre essas condições, os autores referem: um estatuto de infância, a emergência de um espaço destinado especificamente à educação de crianças, aparecimento de um corpo de

especialistas da infância, destruição de outros modos de educação e, por fim, a institucionalização da escola como imposição de obrigatoriedade decretada pelo poder público e sancionada por leis.

Para Lobrot (1995), a origem da escola funda-se em um interesse crescente da humanidade nos processos de representação da realidade. Essa preocupação se traduz em interesse para com os processos e mecanismos de aprendizagem. O autor assinala que, desde as origens da escola, o problema das relações entre cultura e escola estão presentes, fazendo com que mereçam destaque as relações entre desenvolvimento humano e utilidade social.

Lobrot (1995) chama de *desvio* da escola um movimento que marca a história dessa instituição. Para o autor, a escola não tem por objetivo a transmissão e a difusão da cultura, mas, sim, uma outra função transitiva e utilitária consoante com cada época. Distingue três grandes finalidades que correspondem a três períodos históricos do ocidente.

O primeiro período inicia no século VII e VIII d.C. e termina no final do século XIV. A escola, nesse momento, tem por finalidade transmitir os conhecimentos sobre a doutrina e os dogmas cristãos, buscando a preservação e pureza dos valores cristãos.

No segundo momento, que tem início no século XV e final no século XVIII, a finalidade da escola estava apoiada ainda sobre os valores religiosos, mas passa a ser gradativamente preterida. Nesse período, os valores cristãos não estão em primeiro lugar, mas, sim, os morais que são exaltados pelo protestantismo, tais como civilidade, decência, moderação, honestidade, trabalho, adaptação social e conformidade.

A terceira inicia-se no século XIX e mantém-se até nossos dias. A

escola privilegia a ciência e a técnica, o saber e a transmissão, abandonando suas características humanistas e socializantes. Vista dessa forma, a escola passa da concepção cristã para a clássica e desta para a moderna. Desta forma, Lobrot (1995) demonstra haver uma estreita correlação entre a evolução histórica das sociedades e as finalidades da escola.

Muel (1998) refere que o movimento pela atenção à *infância anormal* tem início no final do século XIX e princípio do século XX. Nesse momento histórico, os fins da educação resumiam-se a dar aos enfermos a capacidade de fazer um trabalho cujo produto compensasse os seus gastos ou o máximo de educação prática e o mínimo de instrução escolar. Tal movimento, constituído tanto pelas instituições que prestavam atendimento quanto por quem o reivindicava, estava ligado, de uma maneira mais ampla, ao movimento que a autora denomina *infância em perigo*. O Estado passa a ter o direito de reconhecer as instituições dignas de recolher os *anormais ou em perigo moral*, dirigindo-os às instituições de beneficência ou internatos. Um grande número permanecia fora das escolas, mas ligados à assistência. Em situação semelhante, as crianças de extremada pobreza não podiam ser instruídas junto com as das classes abastadas, cabendo-lhes, assim, uma pedagogia particular. Entre *pobres e anormais*, mudam apenas as denominações, justificando a criação de um corpo de especialistas que acabam inventando terminologias classificatórias.

A localização e a seleção dos ditos *anormais* esteve associada aos discursos da segurança sobre a vida ou supostas ações contra os riscos de imprevistos do futuro. Investir nessas pessoas passa a ser um ato de caridade e um bom negócio. Por sua vez, o tratamento deve permitir assegurar-se da confiabilidade no futuro ser social.

No final do século XIX, é atribuído ao medo da promiscuidade e do

contágio o fracasso das reformas. A escola laica, competindo com a religiosa, busca a imagem de *limpa e sã*. São criadas as escolas e classes especiais para *crianças anormais e indisciplinadas*. Porém, ela não pode ser para *todos*.

O atraso intelectual não podia ser confundido com os *ignorantes por má vontade*, segundo o parecer médico vigente. Essas apreciações sobre a natureza das *capacidades e carências* dessas pessoas informavam sobre uma hierarquia entre as disciplinas a serem ensinadas, ao mesmo tempo em que negavam a relação entre as aprendizagens e origem social. A classificação médica a eles atribuída seria responsável pela distribuição dos conhecimentos a que eles deveriam ter acesso. A maior parte do tempo deve ser dedicada à preparação para o exercício profissional e às tarefas diárias representando, desta forma, para a sociedade *trabalhadores civilizados que não representam perigo*.

Diante da visão *panorâmica* apresentada, entendo que a discussão sobre processos inclusivos, ou *educação de qualidade* para um número crescente de pessoas está hoje, portanto, ligada a uma gama de temas, entre os quais assinalei alguns. A educação que, por tanto tempo, buscou a homogeneidade das turmas e a regulação dos comportamentos *normais* nos níveis social, cognitivo e afetivo, passa a ser palco da *diversidade*, da heterogeneidade. O mapa aponta novos horizontes a serem descobertos. É preciso planejar a viagem...

4 CARTA DE NAVEGAÇÃO E BÚSSOLA METODOLÓGICA: ZARPANDO PARA A "AVENTURA"

Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. Sua tarefa, afinal, é a de "limpar" o palco, preparando-o para o consumo visual e intelectual dos espectadores; criar um quadro que se pode absorver, compreender e reter, destacando-o da anarquia de borrões e manchas que não se podem assimilar e que não fazem sentido.

As histórias ajudam as pessoas em busca do entendimento, separando o relevante do irrelevante, as ações de seus ambientes, a trama de seus antecedentes e os heróis ou vilões que se encontram no centro do roteiro das hostes de excedentes e simulacros. É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecer uma parte do palco e negligenciarem outra. Sem seleção não haveria história. [...] Deixado por sua conta, fora do alcance dos holofotes da história e antes da primeira sessão de ajuste com os planejadores, o mundo não é ordenado nem caótico, nem limpo nem sujo. É o projeto humano que evoca a desordem juntamente com a visão da ordem, a sujeira juntamente com o plano da pureza. (BAUMAN, 2005, p. 26-29)

*Do que jamais se põe, como alguém escaparia?
HERÁCLITO in SCHÜLER, p.12*

Superfície, fronteira, *horizo*. A pesquisa, o projeto, a carta de navegação conta sua história e muitas outras estórias. Não navegamos mais sozinhos entre mares e céu na busca de fronteiras. O *mundo não é ordenado nem caótico*; portanto, são inúmeros os fins, limites e possibilidades de um campo visível em uma perspectiva horizontal, sob um feixe de luz. A aproximação do contexto de estudo, como pesquisadora, fez com que me identificasse com aquilo a que Bauman se refere, como alguém que conta uma história, ou seja, a sua versão de uma *história* a ser encenada/iluminada na medida em que utiliza os *holofotes e refletores*. A ficha técnica, o cenário, os atores o diretor/autor e, finalmente, a *história*. Há também o entorno. Deparo-me com o *panorama*, com a *trama de seus antecedentes* e com o mar e as marés de dados. Há muito para ser transformado em sentido. Aos poucos, o caminho vai-se delineando como um feixe lançando luz e sombras sobre os sentidos inicialmente projetados. O caminho, o palco no qual as fronteiras são tênueamente definidas *preparando-os para o consumo visual e intelectual dos espectadores*. Algo foi aos poucos sendo iluminado, obscurizado, delineado, diferenciado, identificado e acolhido. Algumas cenas precedem à minha entrada neste cenário. Como a realidade nada esconde, desafia-me o que irei ver. Assim está: tudo lá! Tudo aqui! O universo que foi e fui. Nessa busca me encontro, portanto, com a clara intenção de compreender, sem esgotar ou des-velar todos os seus mistérios. Sou remetida *a ver o visível do horizonte* e essa visão, essa fronteira, é o meu desafio. Mas, *como alguém escaparia do que jamais se põe?*

Na busca dos sentidos, dos discursos, encontro um caminho. Somos palavras cifradas, codificadas, polifonia. Uma escrita ora luz, ora sombra, ora cor. É no discurso que estaremos lá e cá, é dele que não podemos escapar quando seguimos os caminhos da palavra. De que discurso escaparia uma escola? Do que escaparia uma escola que nunca se põe? Esse foi o grande desafio deste estudo: entre as regularidades de uma

escola, descobrir SUA singularidade.

A carta de navegação aponta o norte da tese: a despeito da tendência de precarização e perspectiva de fracasso que recaem sobre a educação pública, há algumas escolas que podem produzir/traduzir relações que favoreçam o desenvolvimento de procedimentos e inovações e que expressam processos mais inclusivos a partir dos quais é possível discutir qualidade no âmbito educacional. Minha bússola orienta a metodologia. A “aventura” passa a ser contada/encenada.

4.1 A ESCOLA EM PANORAMA: ESTUDO E ETNOGRAFIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de tipo qualitativa. Esse perfil de estudo associa-se à busca e ao reconhecimento das relações complexas que se estabelecem no contexto estudado, favorecendo a interpretação dinâmica da realidade. Considerar a escola estudada a partir dessa perspectiva metodológica implica, necessariamente, a valorização da existência/emergência de múltiplas redes de relações. É dessa complexidade que se constroem as instituições e os sujeitos. As instituições vivem dinamicamente nos sujeitos, assegurando a sua manutenção pelas regularidades, mas por outro lado, se atualizando nas suas singularidades. Apesar da sua tendência à manutenção (regular), apresenta brechas para a emergência do novo (singular). Busco, em outras palavras, os significados, intercâmbios e mudanças construídos nessa íntima relação que ocorre no interior da escola e as suas relações com o que ocorre em alguma medida fora dela. Tal abordagem exige, por um lado, uma visão epistemológica e metodológica que garanta a observação do singular do cotidiano e suas práticas pedagógicas. Por outro, exige também um aporte teórico capaz de catalisar, sistematizar tais perspectivas, transformando-as em reflexão teórica no/do cotidiano escolar e suas novas e potenciais questões

(locais/globais).

A pesquisa qualitativa em educação tem sido conduzida em múltiplos contextos, agrupando diferentes estratégias de intervenção e compartilhando determinadas características. De uma maneira geral, os dados são caracterizados por descrições relativas a pessoas, instituições, grupos. Os aspectos colocados em destaque são predominantemente descritivos e resultam da atenção dirigida à perspectiva dos sujeitos investigados. Miles e Huberman (1994) salientam, como características da pesquisa qualitativa, um prolongado contato com o campo (refletindo o cotidiano de grupos ou sociedades); a visão complexa sobre o contexto de estudo (sua lógica, seus arranjos, suas regras explícitas e implícitas); a percepção dos fenômenos vistos pelo seu lado de dentro; o acesso e as implicações do pesquisador com os elementos significativos do contexto e suas conexões. Krathwohl (1998), referindo-se também às vantagens e indicações da pesquisa qualitativa, assinala a relevância desta opção metodológica em que: o desenho da pesquisa não é previamente delimitado, o campo a ser estudado envolve complexa interatividade e o foco do estudo está mais centrado no processo, na sua dinâmica interna ou nas suas forças e fraquezas.

A busca de referenciais teórico-metodológicos que garantam acessibilidade aos dados empíricos tem levado os pesquisadores em educação a outros campos do conhecimento. É nessa perspectiva que ocorre a aproximação da educação com a antropologia. A apropriação e utilização dos estudos etnográficos, os quais envolvem procedimentos metodológicos tradicionalmente utilizados na antropologia para o estudo de culturas e de sociedades, são trazidos como referencial para a educação.

O interesse pela etnografia na educação tornou-se mais evidente na década de 70 do século XX. Os trabalhos anteriores analisavam as

interações a partir de esquemas de observação, sendo criticados pela descontextualização espaço-tempo, fragmentação e focalização estrita nos comportamentos observáveis.

André (1995, p. 28-33) salienta que, enquanto o foco de interesse dos etnólogos é a descrição da cultura (significados, valores) de um grupo social, a preocupação da pesquisa em educação é com o processo educativo, o que representa uma diferença de enfoque entre ambas. André (1995, p. 28) ressalta ainda que *o que se tem feito [...] é uma adaptação da etnografia à educação, o que [...] leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.*

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, a descoberta de novos conceitos e relações, e não a sua comprovação. Neste sentido, utiliza-se de um plano de trabalho flexível em que o foco de investigação, a fundamentação teórica e as técnicas de coleta vão sendo constantemente revisados para que se possa apreender o dinamismo do objeto estudado.

Camacho e Beltrame (1997, 19-20), por outro lado, advertem-nos sobre os abusos da etnografia. Chamam nossa atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter para que seu objeto de estudo não seja *mutilado* diante de escolhas teóricas ou metodológicas, sob risco de tornar inconsistentes ou frágeis tais estudos. Consideram como pontos críticos da pesquisa educacional etnográfica: o desconhecimento dos princípios básicos da etnografia (centralidade na cultura, e necessidade de descrição densa) e a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa. Sugerem que, ao realizar-se este tipo de pesquisa, faz-se necessário

considerar a escola como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados e onde

ocorrem movimentos de acomodação, contestação e de resistência; recorrer aos princípios básicos da etnografia: estranhamento e da descrição densa; ter muito bem definido o papel da teoria na pesquisa; saber lidar com a questão dialética da objetividade x participação, ou seja recorrer ao movimento de estranhamento, à triangulação dos procedimentos metodológicos (diversidade de sujeitos, variedade de informações e perspectivas de interpretação de dados variados) e ao apoio teórico.

O estudo de uma organização específica, por um determinado período de tempo, focalizando o seu desenvolvimento, é denominado, por Bogdan e Biklen (1994, p. 90), *estudo de caso numa perspectiva histórica*. André (1995), por sua vez, refere que o estudo de caso é um tipo de investigação muito ligado à pesquisa de tipo etnográfico. Refere (1984, p. 51-52) como definição de estudo de caso a posição assumida pela Conferência de Cambridge na qual é considerado *um termo amplo que inclui uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância*. Esclarece que não pode ser tomado como um *pacote metodológico padronizado*, na medida em que não é considerado como um método de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados, nos estudos de caso, são semelhantes às utilizadas na sociologia e antropologia, podendo *incluir entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo*. A autora (1984) sistematiza algumas características fundamentais e princípios do estudo de caso referindo que pretendem: retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmo; ser um 'sistema delimitado' algo como uma instituição, grupo, currículo ou pessoa tratada como entidade singular; buscar a descoberta, mesmo quando são conhecidos alguns dados iniciais; enfatizar a *interpretação em contexto*; representar diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista sobre a situação; diversificar as fontes de informação; retratar, de forma profunda e completa, a multiplicidade de uma dada situação; enfatizar a singularidade; colocar o leitor na situação de

perguntar-se no que o estudo poderá ser viável a sua própria condição, ou seja, contribuir no sentido de que a compreensão e as interpretações sejam construídas pelo leitor, apresentando os elementos necessários como um *retrato vivo*.

As abordagens do estudo de caso de forma etnográfica - estudo de caso etnográfico - atêm-se a um sistema delimitado, ou seja, *uma unidade com limites definidos, como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social* (ANDRÉ, 1995, p. 30). A escolha do caso pode ocorrer porque *é uma instância de uma classe ou porque é em si mesmo interessante*, enfatizando, dessa forma, a predominância do particular/singular sobre o geral no que se refere ao recorte de análise. O pesquisador, nessa perspectiva, está interessado na compreensão de uma unidade, mas isso não o impede de voltar a sua atenção para o contexto das inter-relações como um todo, *a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação*.

Penin (s/d) ressalta que a natureza dos estudos de caso não permite *generalizações apressadas a respeito dos fenômenos examinados*, mas admite que eles são capazes, desde que situados em espaços claramente definidos, de identificar *tendências ou sinais explicativos de determinadas representações e/ou conceitos, assim como certos eventos presentes na prática social*.

O que há de singular nas práticas pedagógicas cotidianas e nas negociações estabelecidas entre estas e as políticas locais foi conhecido, assim, por meio de um estudo de caso de tipo etnográfico. A pesquisadora tem o desafio de retratar uma escola em ação, evocar no leitor o reconhecimento de suas próprias interpretações e, principalmente, iluminar com os holofotes suas múltiplas dimensões, regularidades e singularidades.

4.2 DA CARTA DE NAVEGAÇÃO À BUSCA DE SINALIZADORES: O CAMINHO ATÉ A ESCOLA

A partir das primeiras questões, o desafio foi o de encontrar as experiências singulares e selecionar a escola que seria estudada. Dessa forma, surgem como perspectiva duas formas de conhecê-la: acessar trabalhos de outros grupos de pesquisa e entrevistar as gestoras ligadas à Educação Especial da rede estadual, 5ª Coordenadoria Regional de Educação, e municipal, Secretaria Municipal de Educação. Do ponto de vista dos grupos de pesquisa, havia em andamento na FaE/UFPel um estudo sobre trabalho cooperativo entre professores, para o qual a escola era uma das dez selecionadas. As entrevistas com as gestoras resultaram na indicação de duas escolas, mas optou-se por uma da rede municipal de Pelotas. A Escola tem "*fama*" de um ensino de qualidade na FaE/UFPel e na SME, sendo até mesmo campo de estudo de diferentes pesquisas. Com vistas à implementação do estudo, deu-se a apresentação do projeto à escola e aos gestores da rede de ensino. A seguir, apresento a indicação das trilhas metodológicas, os passos para a busca de respostas relativas às questões que orientaram a investigação.

4.2.1 Observação e Elaboração de Diário de Campo

A observação é uma forma privilegiada no estabelecimento de nossos contatos com a realidade. É definida por Laville e Dionne (1999) como uma técnica de pesquisa pela qual o pesquisador examina sistematicamente, guiado por uma pergunta ou hipótese, um acontecimento, um fenômeno ou uma situação, enfim, um objetivo. Portanto, a observação como técnica de pesquisa não é uma contemplação passiva. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese que acaba sendo essencial para o desenvolvimento de todo o trabalho.

A observação sistemática de contextos em estudo tem-se mostrado um instrumento significativo na medida em que permite a identificação das complexas relações existentes entre os comportamentos manifestos e as circunstâncias ambientais em que ocorrem. Os comportamentos, suas circunstâncias, suas conseqüências e contingências no/do contexto escolar com relação às temáticas em perspectiva serão centrais.

As observações realizadas foram registradas, no diário de campo e um "caderno de notas", com o objetivo de fazer registros de informações mais pontuais, tais como fontes de informação, referências, opiniões, que foram as bases de dados úteis para a redação. Ambos foram fundamentais para, a partir dos registros e dos detalhes, chegar a uma contextualização e uma aproximação da rede complexa de relações envolvidas neste estudo. O diário de campo, ou seja, do relato escrito das experiências vividas e das cenas observadas era repassado ao final de cada turno de observação. Em vários momentos, fiz uso de fotografia e houve uma gravação em vídeo de uma festa junina e também de uma visita à escola do professor José Pacheco (Escola da Ponte). Nessa ocasião, estiveram reunidas na escola, autoridades municipais e demais pesquisadores que estavam desenvolvendo ou tinham terminado seus trabalhos de pesquisa recentemente. Os registros foram baseados nas questões centrais do estudo, destacando os aspectos emergentes quanto às relações entre os sujeitos e quanto à dimensão de ruptura da rotina (os eventos inusitados, singulares).

Flick (2004) alerta para as diferentes concepções de observação existentes na literatura e acentua, como um consenso entre as fontes, a relevância que os autores atribuem à observação no acesso às práticas. A observação pode superar a entrevista e as narrativas neste aspecto considerando que as últimas duas permitem ao observador um acesso aos dados sobre as práticas e não o acesso às próprias práticas.

Este período inicial de observação foi particularmente importante no que se refere ao acesso ao campo e às pessoas e para a seleção dos ambientes de observação. Durante todo o ano de 2006 e início de 2007, foram realizadas observações sistemáticas em turnos específicos, com a frequência de duas visitas semanais. Nesta etapa, foram observadas reuniões, atividades festivas/recreativas/culturais, salas de aula, sala de recursos, projeto integrado; a equipe gestora e pedagógica na condução do cotidiano, entrada e saída da escola, recreio, relação com a comunidade (posto de saúde, vizinhos, comércio local). Foram consideradas relevantes as observações sobre o como são estabelecidos na escola os contatos/aproximações/distanciamentos com os objetos (o que merece cuidado ou não, por exemplo, a referência ao não-vandalismo), animais (por exemplo, animal exótico como mascote da escola) e pessoas (lideranças, "méritos"); agrupamentos e afinidades; diversidade das/nas manifestações; linguagem, expressões e verbalizações; movimentações no espaço e uso do tempo; expressões faciais, gestos, direções do olhar; postura e posições do corpo; situação e características do meio físico e social em que os sujeitos e a escola estão inseridos.

Flick (2004) alerta ainda para as diferentes concepções sobre o papel do observador. Nesse sentido, o foco da observação passou a ser as relações que envolviam, inclusive, aquela que observava, a pesquisadora. Ao longo da investigação, utilizei-me do papel participante, pois considerei o mais congruente com os objetivos da pesquisa e com os seus pressupostos teóricos. Trata-se de um recurso metodológico utilizado em estudos antropológicos e diz respeito à inserção de um observador que participa do seu contexto de estudo. Flick (2004) compreende que a observação participante pode ser tomada como um *processo* tanto no que se refere ao acesso ao campo quanto no que se refere à capacidade de se

transformar os dados em progressivamente mais concretos e concentrados nos aspectos centrais da pesquisa.

4.2.2 Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista *consiste em conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra [...] na linguagem do próprio sujeito*. Como técnica de coleta de dados, segundo os autores, pode ser utilizada associada à observação participante e à análise documental.

André (1984) salienta para a importância de um plano metodológico que contemple uma variedade de informantes e contextos observados no estudo de caso. Assim, a entrevista pode ser um recurso complementar, potencializando o uso da observação participante.

As entrevistas tiveram o objetivo de ampliar a compreensão sobre a organização da instituição, suas crenças, suas práticas cotidianas, sua história. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e posteriormente desgravadas e transcritas. Quanto à forma, as entrevistas foram semi-estruturadas, no sentido de não seguirem um roteiro pré-estabelecido. Partiu da necessidade de esclarecer pontos relativos à temática central informando aos entrevistados, em diálogo inicial, os objetivos e o centro de interesse em cada um dos momentos das entrevistas. Após o fornecimento das informações iniciais, foi mantido como eixo a fala do próprio entrevistado. A ação da entrevistadora foi compreendida como a de uma "acompanhante", que pontua, pede esclarecimentos e sugere temática relacionada com a investigação. A análise das entrevistas teve como base os princípios da análise de conteúdo de tipo qualitativo os quais orientaram também a análise documental. Foram realizadas repetidas leituras, com vistas ao destaque

de aspectos que emergem pela sua regularidade, pela dimensão contrastante entre os sentidos possíveis e pela articulação entre esses sentidos e as questões centrais da pesquisa.

4.2.3 Análise Documental

A análise dos documentos é fundamental para um trabalho de pesquisa como a presente investigação. Os registros escolares relativos ao acompanhamento e à avaliação da aprendizagem dos alunos e na Secretaria Municipal de Educação – SME - foram fotocopiados. Os dados iniciais, obtidos junto aos gestores municipais entre 2003 e 2005, contemplam: a situação educacional, as políticas e projetos em implantação; a situação histórica; os dados administrativos e índices de rendimento, repetência e evasão; a política e a implementação de recursos para a educação especial no município estudado (Pelotas – RS). A aproximação inicial das políticas do município de Pelotas seguiu roteiro de indicadores de pontos básicos semelhante ao utilizado por Baptista e Dorneles (2004). Foram analisadas, também, atas de rendimento, fotografias e reportagens sobre a escola divulgada em jornal de circulação local.

Na busca dos aspectos singulares relativos à escola, nos seus múltiplos fazeres, suas práticas, apresentei os caminhos percorridos, os sinalizadores do percurso, os instrumentais metodológicos, os canais de navegação. Ajustes nas latitudes e nas longitudes e lá está novamente o horizonte. Aos poucos, toma-se de uma inesperada (outra) visibilidade. É hora, pois, de recolher as velas. Estou chegando...

5 DO MAR ABERTO A TERRA À VISTA: ENFIM, O HORIZONTE

Mais perto abre-se a terra em sons e cores: e, no desembarcar, há aves, flores, onde era só, de longe a abstrata linha. O sonho é ver as formas invisíveis da distância imprecisa, e, com sensíveis movimentos da esperança e da vontade, buscar na linha fria do horizonte a árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte - os beijos merecidos da verdade. (PESSOA, 1998)

Abre-se a terra. Encontro, finalmente, os fragmentos. A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte, como quem a partir da distância imprecisa, e, com sensíveis movimentos da esperança e da vontade, busca na linha fria do horizonte os beijos merecidos da verdade. Pessoa, o navegador de emoções, sugere essa busca. Viajar por diferentes âmbitos. Compreender os complexos fatores envolvidos na redução dos processos de exclusão, as preocupações com a igualdade de oportunidade e a qualidade. Entender estes pontos cardeais das intervenções no campo da Educação. Estes são o panorama, os contornos, a grande circunferência. Neste oceano, fins e princípios fundem-se lá onde a vista se perde, na abstrata linha. Apesar da tendência de precarização e da perspectiva de fracasso que recaem sobre a educação e a escola pública, aproximo-me dessas fronteiras, buscando compreender as características que capacitam uma escola para o enfrentamento desses dilemas e contradições destacados nesse plano de discussão. As formas, antes invisíveis, inobserváveis, tomam sons e cores, já vislumbro o porto agitado chamado escola.

Apresento, neste capítulo, o contexto da pesquisa, a descrição da Escola Municipal Bibiano de Almeida e as primeiras categorias de análise. No ponto de encontro, ou seja, na intersecção, entre um segmento e um plano, verticalidade e horizontalidade, observador e observado, pesquisadora e escola, criaram-se campos de visibilidade. *A identidade se mostra como a diferenciação de céu e mar...*

Na aproximação com esse *panorama horizontal*, a escola, faço um imaginário corte transversal. Passo pelo centro da circunferência. A pesquisadora transforma-se no vértice do cone formado por esse conjunto. Agora, *a profundidade da identidade transforma-se em visibilidade das diferenças, a identidade mostra-se como a diferenciação de céu e mar*, um limite antes distante no horizonte.

Entretanto, a compreensão e a aproximação de uma dada realidade desafia-nos diante da multiplicidade de matizes que se transformam em/pela escrita. Transformações/transgressões... Vi e ouvi, nas terças, nas quartas, nas sextas, enfim... Eventos em uma escola no espaço e em momentos no tempo. Apresento, neste capítulo, o resultado de um momento e um movimento na busca de movimentos em momentos...

5.1 PONTO DE PARTIDA: VÉRTICE DO PLANO ESTRUTURAL

A visibilidade a partir do vértice do plano estrutural pretende viabilizar a compreensão dos dados na medida em que, aqui, estão potencialmente ativadas uma das perspectivas de abordagem das políticas educacionais, processos inclusivos e qualidade em educação, analisados no segundo capítulo. É o plano de visibilidade de históricas regularidades, onde o compromisso oficial e freqüentemente assumido, não se traduz, necessariamente, em investimento.

5.1.1 Pontos Conspícuos, Sextante: dos Instrumentos (da educação) ao Reconhecimento das Posições

Planejado o destino, o horizonte desafia sempre. Estou no convés. Sextante na mão. Observar. Entender. Identificar... Confundem-se as referências. Recorro, aos instrumentos. Confirmo continuamente a posição atual. Os pontos conspícuos são as referências na linha de visão do navegador, as formas no terreno, a costa, a paisagem que auxiliam na utilização dos instrumentos na busca de rotas.

Navego nas metáforas na busca dos pontos de referência/posições no contexto deste estudo, tomo como instrumentos alguns indicadores da Educação Básica principalmente os que dizem respeito ao Ensino Fundamental no âmbito nacional, estadual e municipal entendendo-os capazes de substanciar a análise dos dados. Dessa forma, pretendo contextualizar/posicionar a escola (no município, estado e país) assim como inseri-la entre os pontos que podem nos referenciar com relação a outras rotas para a discussão da qualidade em educação.

Em âmbito nacional, dados do Censo Escolar de 2007 (Brasil, 2008) demonstram que estiveram matriculados 52.969.456 estudantes na Educação Básica, sendo que 46.610.710 em escolas públicas e 6.358.746 em privadas. Entre os alunos brasileiros na Educação Básica, a maioria está matriculada nas redes municipais de ensino, que contam com 24.516.221 alunos. Chama a atenção a diferença negativa de matrículas de 2007 para 2006 na esfera nacional, especificamente no Ensino Fundamental no período entre 2004 e 2007. Esta diferença foi de - 1.196.475 matrículas, o que representa -3,59% alunos matriculados em 2007. A evolução das matrículas de 2004 a 2007 está assim representada: 34.012.434 em 2004, 33.534.700 em 2005, 33.282.663

em 2006 e 32.086.188 em 2007. Em 2007, o Rio Grande do Sul teve 2.601.679 alunos matriculados na Educação Básica em um total de 10.155 estabelecimentos de ensino. Destes, 14.343 estudando em 17 instituições da rede federal, 1.322.087 em 2.818 escolas estaduais, 936.504 matriculados em 5.371 estabelecimentos municipais e 328.745 matriculados em 1949 escolas privadas.

Os 282.062 km² do Estado do Rio Grande do Sul abrigam 10.187.798 habitantes (6% da população brasileira), divididos em 496 municípios, contribuindo com cerca de 8% do Produto Interno Bruto (PIB) Nacional, o 4º lugar no “ranking” segundo esse critério. Conforme referência da ONU – Organização das Nações Unidas (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PUND), o Estado apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,869.

No âmbito municipal, Pelotas apresenta uma população de 339.934 habitantes (IBGE 2007), distribuída em um território de 1.609 km². É o terceiro município mais populoso no Estado e o primeiro da região sul, situando-se a 252 km da capital. O Índice de Desenvolvimento Humano, IDH (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD), que avalia aspectos relacionados à saúde, educação e renda, é de 0,816. Entre os mais de cinco mil municípios brasileiros, ocupa a posição 276º com relação ao IDH. No Estado, está entre os 20% dos municípios com indicadores mais elevados. Tem um PIB per capita de 7.721,00 (IBGE 2005).

Culturalmente, o município sofreu uma forte influência da presença de portugueses, espanhóis, africanos, alemães, italianos, franceses entre outras 22 etnias. Com relação aos dados históricos, resalto que o município, desde o seu início em 1758, viveu um apogeu cultural e econômico. A grande expansão fez com que Pelotas fosse considerada a

capital econômica do Estado. O final do século XIX marca o declínio econômico do município.

Com relação aos indicadores sociais, destaco que 18.700 famílias são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, o qual distribui aproximadamente um milhão de reais/mês. O acompanhamento dessas famílias é feito conjuntamente pela Secretária de Saúde, de Educação e da Cidadania. O município conta, ainda, no âmbito social, com 114 entidades não-governamentais, sendo que 58 voltadas para o atendimento de famílias, 21 para crianças e adolescentes e seis para portadores de deficiências.

No aspecto educacional, Pelotas, caracteriza-se por ser pólo em todos os níveis de ensino no âmbito municipal, estadual, federal e privado. A população de estudantes matriculados no município, nos diferentes níveis de ensino, é de 92.755, em uma população de 339.934 habitantes (IBGE 2007).

Segundo o Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria UCPEL – ITEPA (2006), a rede estadual no município de Pelotas conta com 91 estabelecimentos escolares, sendo que 48 com ensino fundamental. A rede privada conta com 92 estabelecimentos educacionais, 23 de ensino fundamental, enquanto a municipal conta com 157 instituições, 71 destinados ao ensino fundamental. Conforme dados do IBGE, o total de matrículas é de 50.467, sendo que 21.780 na rede estadual, 22.539 municipais e 6.148 privados. Quanto aos docentes que exercem suas funções no Ensino Fundamental no município de Pelotas o número total é de 3.263, sendo que 1.627 na rede municipal, 1.179 na estadual e 457 na particular.

De acordo com os dados do ITEPA e da Secretária Municipal de Educação de Pelotas, a taxa de analfabetismo é de 6,2%, 1% menor que

a taxa média de analfabetismo no Estado. O índice de escolarização no município, na faixa etária de 7 a 14 anos, é de 98,50% da população e, na faixa etária entre 15 e 18 anos, é de 94,10%, sendo a taxa média de escolarização é de 96,46% da população entre 7 e 18 anos de idade.

Manipular o sextante. Anotar seus valiosos dados. Usá-los para contextualizar/posicionar a inserção da escola no mar das referências mais amplas. E, assim orientada, descobrir um novo oceano de potencialidades.

5.2 PONTO DE DESTINO: O PLANO DAS PRÁTICAS NA ESCOLA

A visibilidade a partir desse plano pretende contextualizar e substanciar a compreensão dos dados na medida em que aqui estão potencialmente ativadas as inovações e as práticas pedagógicas. Destaco, de forma descritiva, a organização administrativa, curricular e pedagógica. É o plano de visibilidade das singularidades da escola.

Corrijo o leme. E lá está... Enfim, o porto! O ponto de destino. Lançar âncoras. Tese à vista! Esta é a bússola que continua a me orientar no desembarque, na busca dos seus sentidos na direção da escola: a despeito da tendência de precarização e perspectiva de fracasso que recaem sobre o relevo acidentado da educação pública, há algumas escolas que produzem/traduzem relações que favorecem o desenvolvimento de procedimentos e inovações que expressam processos mais inclusivos a partir dos quais é possível discutir qualidade no âmbito educacional. A escola está à minha frente. Instrumentos aferidos, ajustes feitos, já posso vê-la e ouvi-la. A aventura está apenas começando...

5.2.1 Ancorar Ações no Tempo e no Espaço: Buscando Sentidos em Momentos e Movimentos

A seguir, transformo e organizo os dados empíricos desse estudo em categorias, em espaço-tempo, em posições. Dessa forma pretendo estabelecer um marco abstrato no sentido de organizar as experiências, o cotidiano e seus eventos. E assim sigo em frente...

5.2.2 Do Portão: Ambiente e Estrutura Física

Portão de grades baixas. Daqui é possível visualizar parcialmente o que está acontecendo. Alunos alegres, mostra de arte, professores nos corredores e pátio. Há vida no ar! Toco a campainha. O portão é aberto eletronicamente, em outras vezes, o será por uma funcionária. Nenhuma formalidade é exigida para o meu acesso à escola. A impressão passada ao visitante é de uma instituição receptiva e alegre na qual acontecem muitas coisas ao mesmo tempo. Sou acolhida como “a pesquisa”.

No muro, há um desenho de bonecos de mãos dadas (feito em 1998), de diferentes raças e gêneros. O local foi recentemente pintado, mas houve a preservação dessa ilustração. A arte permanece. Chama atenção, ainda, a sua limpeza e boa organização, apesar de não se diferenciar, em termos de construção, de outras escolas municipais. Não se percebe nenhum tipo de depredação no prédio ou em seu entorno.

5.2.3 Da Secretaria: Organização Administrativa

Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida (decreto nº 3939 de 14/01/1999), ligada administrativamente à rede municipal de ensino do município de Pelotas – RS e dedicada ao Ensino Fundamental. Esta é a referência para este estudo. Situada em um bairro relativamente afastado da zona urbana da cidade de Pelotas, foi

considerada em 1928, momento de sua criação, como estabelecida na zona rural (decreto, nº 1739 de 17 de agosto).

Em 2007, ofereceu Educação Infantil (Pré-Escolar – nível B), Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª séries) e Educação de Jovens e Adultos (Etapas 01, 02 e 03 correspondentes aos primeiros anos de Ensino Fundamental; etapas 04, 05, 06 e 07 relativos aos últimos anos do Ensino Fundamental) e Educação Especial.

Conforme o Regimento Escolar, o ingresso e admissão dos alunos novos e transferidos é regido pela legislação vigente e dá-se conforme especificação da mantenedora (Secretaria Municipal de Educação – SME).

O estabelecimento mantém duas turmas de pré-escola funcionando nos turnos da manhã e da tarde. No seu currículo, consta: Educação Física, Ensino da Arte, Laboratório de Ciências e Educação Musical. De primeira a oitava, cada série possui uma turma. Estas oito turmas estão distribuídas entre os turnos da manhã e tarde. No turno da noite, existe uma turma de quarta etapa (5ª e 6ª séries), outra de quinta etapa (7ª e 8ª séries) e três de E.J.A. (1ª, 2ª e 3ª etapas).

Está previsto em Regimento Escolar que a ocupação das salas não deve ultrapassar a 20 alunos no ensino pré-escolar, 25 nas primeiras séries, 15 nas três primeiras etapas do E.J.A. e 30 estudantes nas demais séries do ensino fundamental, inclusive nas etapas finais da E.J.A. Nas turmas com portadores de necessidades educacionais especiais, há redução do número de alunos.

As vagas da escola são disponibilizadas a cada final de ano letivo de acordo com a aprovação ou reprovação nas séries. A disponibilidade é repassada a central de vagas e preenchida por ordem de inscrição na escola. A escola contava em 2004 com aproximadamente 420 alunos e 32

docentes; em 2007, com aproximadamente 550 estudantes e 46 professores, e, em 2008, com aproximadamente 600 alunos e 53 professores. As turmas estão constituídas predominantemente por alunos oriundos de uma população de baixa renda, sendo que a escola não atende apenas à comunidade na qual está localizada. Alguns estudantes vêm de bairros distantes.

O quadro geral de docentes lotados na Escola no final de 2007 está composto por 46 professores. Com relação à carga horária, nove dos professores atuam 40h e o restante 20h semanais. Todo o educador da Escola tem inclusão de 2 horas na sua carga horária semanal para a participação nas reuniões pedagógicas. Quanto à titulação dos professores, 22 possuem pós-graduação (18 com especialização, dois com mestrado concluído e dois com mestrados em andamento), cinco apresentam formação em Magistério (Ensino Médio) e os demais com graduação em Pedagogia, Geografia, Ciências, Ciências Sociais, Educação Física, Letras, Matemática, Música e Filosofia. Quanto ao número de funcionários, a Escola conta com doze. Destes, um possui formação em curso superior, nove têm Ensino Médio e dois, Ensino Médio incompleto. Eles estão distribuídos entre as funções de serventes (4), merendeira (3), monitoras (3) e secretaria (2).

5.2.4 Das Salas de Aula: Organização e Práticas Pedagógicas.

Os pressupostos da prática pedagógica e o que são considerados *direitos e deveres* dos alunos, professores, equipe diretiva e funcionários são apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola (2007). No item 12 do PPP, sob o título *todos são iguais perante a lei*, são apresentados os direitos dos alunos. Segundo consta no documento, seus direitos são:

Boa educação; Aulas agradáveis; Ensino utilizando-se de recursos como TV, som, vídeo, etc.; Ter professor em todas as disciplinas que estão previstas no regimento da escola; Freqüentar as aulas de estudos de Recuperação (apoio) e/ou sala de recursos, quando forem encaminhados; De expressar-se em aula; Horário para ir à Biblioteca, ao Laboratório de Informática, Laboratório de ciências; Ter bons professores: criativos, competentes e responsáveis com seu trabalho; Conversar na sala de aula; Ter merenda boa; Recreio agradável e sem agressividade; Ser respeitado; Não ouvir palavras ofensivas; Participar do repensando a Escola; Participar do conselho de classe.

São deveres do estudante, previstos no PPP:

Estudar; ser assíduo e pontual; saber a hora de conversar; não arranjar nem provocar brigas; freqüentar as aulas de estudos de recuperação (apoio) e/ou a sala de recursos, quando forem encaminhados; participar do Repensando a Escola; participar dos Conselhos de Classe; respeitar as pessoas da escola; cuidar da escola; salas; pátio e cartazes; não dizer palavrões nem palavras ofensivas; respeitar o material alheio; prestar atenção nas aulas; não brincar na hora de estudar; realizar os trabalhos propostos; comportar-se na hora da merenda; manter o material organizado; ser solidário com colegas e demais pessoas da escola.

Sob o título “e se a gente não usar nossa liberdade com responsabilidade e prazer” prevê medidas adotadas pela escola no caso do não-cumprimento pelos alunos e professores da constituição. Para os estudantes, as medidas adotadas prevêm:

Diálogo com a professora; diálogo com a direção; levar primeiro bilhete para os pais; levar o segundo bilhete para os pais; chamar o responsável na escola; levar bilhete informando para os pais a próxima atitude a ser tomada; encaminhar ao setor de Atendimento ao Educando da SME; Encaminhar ao Conselho Tutelar.

As avaliações dos alunos ocorrem por parecer em todas as séries e etapas. São concebidas como *continuadas, somativas e integradoras*. As observações dos professores sobre o processo de aprendizagem são registradas em dossiê individual, sendo compostas, ainda, por auto-análise destes e dos alunos. Os resultados finais das avaliações são expressos por meio de parecer descritivo, após discussão e redação em conjunto, com todos os envolvidos no processo, em reuniões de análise de aprendizagem (conselhos de classe). Trimestralmente, como critério de aprovação, os estudantes necessitam demonstrar mudanças de atitudes cognitivas, sociais e afetivas diante das mais variadas situações pedagógicas, respondendo às expectativas apresentadas em consonância com o Projeto Político Pedagógico no decorrer do ano letivo. No último parecer avaliativo, além da descrição, está expresso: A (Avanço) ou P (Permanência) resultantes das análises do ano letivo.

O colegiado de avaliação (conselho de classe) é realizado com o objetivo de *organizar, discutir, estudar, observar, redirecionar e objetivar todo o trabalho de avaliação feito ao longo do trimestre*, emitindo ao final um parecer descritivo. Cada turma escolhe o seu professor conselheiro de turma e dois colegas que serão representante e vice-representante. Participam, ainda, do colegiado os professores da turma, representantes dos pais e dos funcionários, diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e algum convidado, quando o colegiado julgar necessário.

5.2.4.1 Projetos, Iniciativas e Inovações

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la (PPP,2007, p.22). Eles apresentam-se na escola como oportunidades de, a partir das inovações, *potencializar a autoria,*

individual ou em grupo, formular e responder questões, possibilitar a autonomia e a cooperação do grupo, exercitando momentos de individualidade e sociabilidade. Tomo aqui os projetos propostos no PPP em 2007 para exemplificá-los: Handebol e Voleibol, Dança, Clube de línguas/Francês, Adote uma escola/lixo reciclável, Núcleo de Educação Ambiental (N.E.A.), Flauta e Oficina de Construção de Instrumentos Musicais Não-Convencionais/objetos sonoros, Oficina de Criação Artística, LIBRAS e Laboratório de Informática Educacional. A maioria dos projetos tem tido continuidade ao longo dos últimos anos. Um exemplo é o projeto *Paz na Escola*, o qual começou em 1998, com o objetivo de desenvolver, nos alunos e na comunidade, espírito de solidariedade, fraternidade, humanidade e respeito entre as pessoas que convivem dentro e fora da escola. E, ainda, o cuidado com o espaço e o zelo pela escola. Posteriormente (capítulo 6), analisarei o Projeto Integrado (PI). Segundo Oliveira (2003, p.12) é

um projeto que se desencadeia dentro de cada um, entendendo que a paz está dentro de cada pessoa, que a beleza das relações começa na minha relação comigo e com o outro. É uma ação cotidiana e contínua, que vai do "bom dia" da monitora da manhã até o "boa noite" do guarda da noite, portanto não se extingue, se renova a cada dia.

É considerado atualmente uma *maneira de viver*, a qual continua sendo enfatizada diariamente e lembrada a cada ano no PPP da escola como metodologia de trabalho e no Regimento Escolar como filosofia da Escola. O projeto ganhou como símbolo a ilustração de cinco bonecos, mantida no muro da Escola, os quais representam a diversidade de raça e gênero. Esta filosofia incentiva condutas simples como o cumprimentar desde a chegada, preservar o clima de amizade, administrar conflitos. No cotidiano da sala de aula, os professores devem *promover a afetividade, a solidariedade, o companheirismo, o respeito, a cordialidade e a verdade*

nas relações com todos os membros da comunidade escolar. Tais princípios, entre outros, também estão expressos no Regimento escolar: promover relações interpessoais positivas que levem ao senso de identidade, percepção da diversidade cultural, sensibilidade nas relações, espírito cooperativo, laços fraternos e respeito ao diferente. Uma professora afirma: a aprendizagem é coletiva e em todos os espaços.

O PPP (2007) chama atenção sobre a necessidade de constante aprofundamento da *pedagogia crítico-social* e dos seus conteúdos que reafirmam a função social e política da escola. Para tanto, buscam disponibilizar os conhecimentos sistematizados para as classes populares, criando condições de participação efetiva nas suas lutas. As ações e inovações pedagógicas são, por vezes, expressas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, mas também capturadas nos diferentes momentos do cotidiano observado. Expressam a intenção pela busca da coerência entre teoria e prática *condizente com a realidade da escola e dos alunos sem que isso represente a redução na sua qualidade, mas a sua adequação às necessidades.*

O Regimento Escolar (2007) expressa diferentes metodologias de ensino. Os conteúdos podem ser trabalhados cotidianamente a partir do incentivo dos professores às brincadeiras populares; aos debates em sala de aula, à participação em manifestações populares, em passeios culturais/artísticos entre outras

5.2.5 Da sala de Recursos: Processos Inclusivos

A escola expressa, no seu Regimento Escolar (2007, p. 8), uma concepção de Educação Especial comprometida com uma prática inclusiva. Entende que a Escola deve responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, *considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.* Para tanto, *é necessária uma nova*

estrutura organizacional com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade.

Os alunos com necessidades especiais têm assegurado na legislação vigente o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado em salas de recursos, preferencialmente na escola onde estejam matriculados.

As salas de recurso Multifuncionais são espaços na escola, supervisionados pela Secretaria Municipal de Educação, onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O atendimento pedagógico especializado em sala de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, suplementa no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. (Regimento Escolar, 2007)

Para ser atendido na Sala de Recursos Multifuncionais o aluno precisa ser observado e avaliado (pela escola) e encaminhado para o CAPTA, Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem, o qual também, avalia e, posteriormente, autoriza o atendimento. Tal recurso é disponibilizado ao aluno com necessidades educacionais especiais e/ou com permanência de 02 (dois) ou mais anos na mesma série. No final de 2007, duas professoras atendiam 47 alunos em três turnos. Elas perfaziam um total de sessenta horas semanais. Deste universo um aluno foi transferido para outro município e outro se nega a dar continuidade aos atendimentos não permanecendo, portanto, no ano seguinte.

Segundo o PPP (2007), a sala de recursos é compreendida como sendo capaz de propor *inserção física, acadêmica e social do aluno*. Ou seja, está preocupada *com a efetiva aceitação das diferenças e não a simples colocação dos alunos no ensino regular traz o sentido que pertencer é um direito e não um status a ser conquistado*.

A sala é, também, disponibilizada para os alunos de outras escolas. A ficha de ingresso preenchida pela família identifica os estudantes que necessitam de recursos especiais. Quando a família desconhece as dificuldades da criança, cabe ao professor, após observação, discutir ou com a equipe diretiva ou com as professoras da sala de recursos, sobre a identificação do aluno e a possível indicação de atendimento. Se as necessidades da criança são indicadas pela família, é solicitada uma cópia de laudo referindo-as. Caso contrário, se as dificuldades são identificadas pelo professor sem o conhecimento da família, é requerida avaliação no Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para Aprendizagem (CAPTA) ou no Centro de Atendimento à Saúde Escolar (CASE). Se o aluno é da própria escola, é ali avaliado, e sua situação discutida com a Secretaria Municipal de Ensino (SME). O serviço é disponibilizado em dois turnos, realizado por duas professoras (20h cada uma). O atendimento direto aos alunos é realizado individualmente ou em pequenos grupos, , em sala dotada de equipamentos e de recursos pedagógicos. O aluno permanece em atendimento na sala de recursos enquanto suas dificuldades com relação aos conteúdos persistirem. Em cada sala de aula freqüentam duas ou três crianças com necessidades educacionais. As primeiras séries contam com uma professora auxiliar por sala.

Conforme o Regimento Escolar (2007), são oferecidos ainda os *Estudos de Recuperação de Conteúdos da seguinte forma:*

Quando for constatado que o aluno apresenta dificuldades com relação ao/s conteúdo/s trabalhado/s; alunos que avançaram para a série subsequente com

dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos; em turno inverso, desde o início das aulas, com alunos de primeira à quarta séries encaminhados pelas professoras; com horário especial em dois dias ao final de cada trimestre para todos os alunos (além dos 200 dias letivos mínimos previstos em lei); atendimento em sala de recursos [...] é oportunizado a todos os alunos reavaliação contínua para que possa haver reformulação no parecer descritivo

5.2.6 Do Pátio: Relações com as Famílias e Comunidade

O PPP (2007) expressa que a relação com as famílias torna-se fortalecida pela diversidade. As diferentes expectativas e condições sociais, econômicas e culturais tornam o trabalho educacional *realizável* na medida em que a vontade coletiva transforma-se em benefício para os alunos na relação escola/família. A participação das famílias está estreitada no contato com as reuniões, nas atividades, no clube de mães e no conselho escolar, fazendo, assim, parte das decisões da escola. O clube de mães tem como alguns de seus objetivos: experienciar e melhorar a vida em grupo, exercitar a liderança, promover intercâmbio com outros grupos, participação na vida comunitária.

Além disso, a escola promove o conselho de pais e alunos (projeto Repensando Nossa Escola) com reuniões trimestrais por turma. Nessas ocasiões, é feita uma avaliação da escola até o momento. São referidos alguns objetivos no seu PPP:

Interagir junto à escola como instrumento de transformação e ação, promovendo o bem-estar da comunidade do ponto de vista educativo, cultural e social; promover aproximação dos membros da comunidade pelas atividades escolares; contribuir para a solução de problemas inerentes à vida escolar, preservando uma convivência harmônica entre os pais ou responsáveis legais, professores, alunos e funcionários da escola; cooperar na conservação dos

equipamentos e prédio da unidade escolar, os recursos provenientes de subvenções, convênios, doações e arrecadações da entidade; incentivar a criação do grêmio estudantil e trabalhar cooperativamente com o mesmo.

A comunidade escolar faz suas avaliações parciais nos dois primeiros trimestres nos “Conselhos de Pais” e no “Repensando Nossa Escola”. A escola e as relações também são avaliadas por meio de um questionário anual. Essa avaliação global é feita por meio de instrumentos de pesquisa no momento da matrícula, sendo que os resultados norteiam o trabalho desenvolvido no ano seguinte.

Uma outra iniciativa que visa conhecer e entender melhor a realidade dos futuros alunos são as visitas às famílias com crianças matriculadas na pré-escola.

Diversidade. Este pode ser o mecanismo para fortalecer a relação com as famílias. A escola transforma a vontade coletiva em benefício para os alunos na relação escola/família, tornando o trabalho *realizável* potencializado pelas diferentes expectativas e condições sociais, econômicas e culturais.

5.2.7 Da Sala da Equipe Diretiva: Gestão Escolar, Pressupostos, Funções e Objetivos da Escola

A escola, no seu projeto de educação, é compreendida como *espaço de exercício da cidadania, liberdade e autonomia* na medida em que pretende vivenciar cotidianamente os direitos e deveres dentro da comunidade acadêmica, buscando ampliá-las para situações externas. A perspectiva democrática surge do confronto persistente entre as diferentes visões de mundo e projeto de escola na qual professores, funcionários, pais e alunos são compreendidos como sujeitos das

decisões. A discussão deste projeto é a forma de assumir as prioridades, os resultados almejados e os valores coletivos. Como prioridades, a escola explicita a sua intenção de os estudantes terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida. Assim, apresenta o seu compromisso como instituição social em intervir, promovendo o desenvolvimento e a socialização de seus alunos, criando condições para que *todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação de relações sociais, políticas e culturais.*

Apresenta, no seu Regimento Escolar (2007, p. 4-5), a filosofia da Escola da qual destaco os seguintes itens:

Criar oportunidades para que o sujeito chegue às conclusões por si mesmo para levá-lo ao desenvolvimento do raciocínio e, por conseguinte, a tomada de consciência, fortalecendo a auto-estima; Propiciar atividades significativas e contextualizadas, pois o aluno precisa perceber a relação existente entre o conhecimento historicamente construído e a sua realidade social, pois não é, somente, possuir conceitos, e sim, sentir, saber utilizá-los quando se fizer necessário; [...] discutir com cada seguimento, as causas da crise da escola pública, tanto em relação à qualidade do ensino como no rendimento e permanência do aluno na sala de aula, priorizando a busca de solução ao invés de procurar culpados dentre os membros da comunidade escolar. Deve-se ter em mente que pais e professores são responsáveis pela formação da criança e do adolescente.

Como objetivos da Escola, destaco, entre outros, os seguintes (PPP, 2007, p. 5-6):

Problematizar o papel do professor, do aluno, da organização pedagógica e construir um compromisso com a transformação da escola; Buscar a formação integral e integrada [...] baseada na conquista diária do sentido da cidadania, como um direito que balizará todas as ações do ambiente, com atitudes permanentes e presentes em todos os segmentos que compõem a comunidade escola; formar cidadãos capazes de

participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade; permitir que os conflitos e as diferenças se explicitem, pois dessa maneira, caminharemos para a construção de novas formas de ver, sentir, entender, organizar e representar o mundo, respeitando as diferentes visões dos indivíduos; comprometer-se com a superação do estado geral de injustiça social; manter uma extrema seriedade e coerência entre aquilo que a escola se propõe a fazer e aquilo que ela de fato faz.

Os pressupostos das relações, assim como os *direitos e deveres* dos professores, equipe diretiva e funcionários, são apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola (2007). No item 12 do PPP, sob o título *todos são iguais perante a lei*, eles são assim descritos:

os direitos e deveres dos servidores estão explicitados no regime jurídico que rege seus contratos de trabalho, o que deve ser de conhecimento de todos. E em âmbito mais restrito a sua atuação deve cumprir e dar condições de que seja cumprido o PPP de escola que foi formulado por toda a comunidade.

Sob o título *e se a gente não usar nossa liberdade com responsabilidade e prazer*, prevê medidas adotadas pela escola em caso de não-cumprimento das medidas. Uma seqüência de ações são tomadas:

Será falado o problema de forma geral em reunião pedagógico-administrativa (se o assunto assim permitir); professor será chamado pela coordenação pedagógica para conversar sobre o problema; nova chamada pela coordenação pedagógica com registro em ata; nova chamada com a equipe diretiva e conselho escolar; encaminhando ao setor pedagógico da SME para avaliação da situação; emissão de documento, pela direção da escola, encaminhando o profissional de volta a SME com solicitação de outro para assumir a função.

Para funcionários, as medidas adotadas serão:

Falar do problema na reunião pedagógico-administrativa de forma geral (se o assunto assim permitir); o funcionário (a) será chamado (a) pela direção para conversar sobre o problema; nova chamada pela direção com registro em ata; nova chamada pela equipe diretiva com registro em ata; nova chamada com equipe diretiva e conselho escolar; encaminhamento ao setor administrativo da SME com solicitação de outro para assumir a função.

Há também a previsão de ações para a equipe diretiva, que são as seguintes:

Conversa com os membros envolvidos no problema; chamada de reunião com os envolvidos no problema, com registro em ata; chamada de reunião geral de professores, funcionários pelo conselho escolar com registro em ata; encaminhamento do problema a SME; Assembléia geral da comunidade escolar. Conselho escolar e SME.

A escola prevê, como propostas pedagógicas, a integração entre escola, família e comunidade, e ainda outras bem definidas no seu PPP, tais como:

Promover a conscientização dos alunos com relação aos seus deveres e direitos na vida escolar e social; resgatar as crianças evadidas, incentivando a sua permanência na escola. Estudar várias linhas de ação pedagógicas para que haja reflexão-ação embasada na teoria-prática; trabalhar com valores como amizade, solidariedade, através dos diferentes conteúdos; questionar a agressividade [...] promover várias atividades para discutir sexualidade, ética, cidadania através de temas transversais; integrar os alunos com professores e entre eles, para refletirem e valorizarem a produção artística e cultural; realizar avaliação constante e global dos trabalhos assim como a recuperação preventiva tendo como meta a diminuição da repetência não deixando que

a preocupação de "vencer o conteúdo" seja o objetivo do trabalho; realizar avaliação constante do trabalho desenvolvido na escola; discutir em cada segmento as causas da crise da escola pública tanto em relação à qualidade de ensino como no rendimento e permanência do aluno na sala de aula, priorizando a busca de solução ao invés de procurar culpados dentre os membros da comunidade escolar, tendo-se em mente a responsabilidade dos pais, professores e funcionários na formação da criança e do adolescente.

Como metodologia para o ensino e aprendizagem são, propostos: grupos de estudos, promoção de palestras sobre temas de interesse e necessidade de todos, reuniões, oficinas pedagógicas para professores e funcionários, passeios culturais e eventos artísticos, exposição de trabalhos, realização de atividades festivas e culturais, cursos do clube de mães, gincanas, brincadeiras populares, debates na sala de aula e manifestações populares. A assinatura de revistas e jornais também facilita o acesso à informação atualizada. Revistas como Carta Capital, jornal Diário Popular, História, Nova Escola, Veja entre outras. Como inovações e adaptações curriculares, a escola inseriu, da pré-escola à segunda série, o ensino de Arte e Música, nas quartas, quintas e sextas séries os estudos da Filosofia, na terceira série o Espanhol, nas sétimas e oitavas o ensino da Língua Inglesa e da Sociologia. Em 2005, foi a primeira no município a incluir a disciplina de Sociologia no currículo do ensino fundamental e, até 2007, foi a única a tê-la. O projeto Reprovação Zero surge com a preocupação principal de reduzir o índice de reprovação, principalmente na primeira série. Contempla um conjunto de ações que prevê: observação e registro do processo ensino-aprendizagem do aluno, encaminhamento para aulas de reforço, encaminhamento para atendimento psicopedagógico. No sentido de reduzir a taxa de repetência nas séries iniciais e pautada pela convicção de que os alunos aprendem em tempos, diferentes surge a *Alfabetização Continuada* em 1998. Nessa política de qualificação, o mesmo professor acompanha a turma durante a

primeira e a segunda série. Isso também ocorre da terceira para a quarta. Da segunda à oitava série, se o educador identificar a necessidade através de seus registros e observações, o aluno será encaminhado para os *Estudos de Recuperação*, a fim de que seja atendido de forma individualizada e suas dificuldades sejam solucionadas.

A escola propõe-se a cumprir suas metas alongo prazo, ressaltando a necessidade do compromisso e da disponibilidade de tempo e de recursos para a sua execução, mas, acima de tudo, refere que a proposta deve ser abraçada com *coragem e amorosidade*. A partir de seus pressupostos expressos nos documentos oficiais da Escola: Projeto Político Pedagógico (2007) e Regimento Escolar (aprovado em fevereiro de 2007 pelo parecer 01/2007 do Conselho Municipal de Educação) a escola estabelece as suas rotas, pontos de origem e de destino. Nesse sentido, passo a seguir as vias que permitem vislumbrar como as intenções e projetos são, efetivamente, trabalhados em uma escola pública, a qual expressa todos os dias sua clara intenção de desafiar o fracasso.

Projeto Político Pedagógico. Para a escola, um sextante, uma bússola, uma carta de navegação, um instrumento. Orientando a busca de rotas, indicando posições, ajudando o olho humano a vislumbrar mais do que uma tênue linha no horizonte. A partir dele, podemos fazer movimentos diversos, em tempos singulares. Dirigir nossas ações em diferentes sentidos. Não basta apenas querer chegar, ter localizado o ponto de destino em nossas cartas de navegação. Orientar o barco a cada grau, tanto na sua latitude quanto na longitude. Observar. Anotar. Questionar. É preciso continuar apesar das políticas de flexibilização e consenso que tentam fazer das escolas públicas o fracasso instituído. Jogo de forças! Entre o projeto e a prática, entre a flexibilização do sucesso e a visibilidade dos fracassos: qual a educação ainda possível? A desafiadora jornada continua. Do mar aberto de possibilidades a uma terra que acredita e incentiva os desafios, prosseguimos em busca de novos

horizontes que descortinem caminhos possíveis de uma educação que desafia e questiona seus limites.

6 HORIZONTES, FRONTEIRAS, ENCONTROS: AS VIAS CONDUTORAS PARA A ANÁLISE

Reconhecer a realidade como uma forma de ilusão, e a ilusão como uma forma de realidade, é igualmente necessário e inútil. A vida contemplativa, para sequer existir, tem que considerar os acidentes objetivos como premissas dispersas de uma conclusão inatingível; mas tem ao mesmo tempo que considerar as contingências do sonho como em certo modo dignas daquela atenção a elas, pela qual nos tornamos contemplativos.

Qualquer coisa, conforme se considera, é um assombro ou um estorvo, um tudo ou nada, um caminho ou uma preocupação. Considerá-la cada vez de um modo diferente é renová-la, multiplicá-la por si mesma.[...] Numa cela ou num deserto está o infinito. Numa pedra dorme-se cosmicamente. (PESSOA, 1999, p.118)

Os professores primários que se contentem em fazer executar as tarefas mecânicas, privadas de motivações afectivas profundas, desprezam cultivar as funções superiores de síntese e decisão. Praticam diariamente, sem o saberem, verdadeiras lobotomias pedagógicas (TOSQUELLES, 1958 apud VASQUEZ e OURY, 1977, p. 108, 109)

O horizonte é outro. Uma linha que inspira, impulsiona, desafia os novos encontros. Posição de destino: Latitude: 31° 45' 8"; S; Longitude: 52° 19' 45" W. UMA escola abrigando os fragmentos de muitas escolas.

Buscar suas regularidades cósmicas ressaltadas por Pessoa e suas singularidades sínteses de decisões lembradas por Tosquelles e, a partir delas, discutir aspectos relacionados à qualidade em educação. Esse é o objetivo deste estudo. Naveguei, pelos mares das (in)definições até chegar ao oceano das potencialidades resultantes das observações, entrevistas e cenas do cotidiano. É a Escola! É a prática pedagógica. Singularidade e regularidade das suas *escolhas*, do seu conjunto de ações e *decisões* na intencionalidade do cumprimento do papel de educar. Seus fragmentos foram tomados em diferentes tempos-espacos e (re)compostos aqui como o horizonte de suas potencialidades.

No sentido de sistematizar/categorizar/acessar tais fragmentos, busquei a criação de vias de condução. São três grandes vias a partir das quais pretendo caracterizar a escola na sua relação e cumprimento com a função de escola: a escola na vida, em processo e a escola nos sujeitos. Tais vias estão expressas de forma implícita ou explícita sob o título *nossos sonhos têm início* na primeira página do Projeto Político Pedagógico, referido a seguir:

Este projeto visa consolidar a democracia na escola, e lançar, sempre, a discussão de como a escola se insere em nossa sociedade, dentro de um processo de transformação. Aponta caminhos que possibilitem a própria comunidade escolar se auto-identificar nas formas de pensar, de ser, de se relacionar entre si e com o poder.

Nesse percurso, a comunidade escolar avança na conquista da cidadania, pois percebe e vivencia direitos e deveres, ampliando essas possibilidades para outras situações fora da escola. Dessa forma professores, funcionários, pais e alunos poderão assumir seu papel de sujeitos nas decisões, enfrentando os conflitos que as relações do dia-a-dia da escola nos impõem.

A escola, como um lugar de liberdade e autonomia, deve representar um espaço pedagógico de discussão, pois no confronto persistente entre as diferentes visões de mundo e projetos de escola, é que será possível pensar as relações de poder dentro de uma perspectiva

democrática. (PPP, 2007)

Percorrer as vias sinalizadas e identificadas. Seguir em frente.
Buscar a *vida*.

6.1 A ESCOLA NA VIDA

Muitos dizem que o tempo está velho, mas eu sempre soube que existe um tempo novo. (BRECHT)

Comecei a imaginar que tipo de escola ele teria a sorte (ou a desgraça) de conhecer. Não sei... Espero que seja uma que lhe permita distinguir a diferença entre dois pés descalços, entre um trivial descuido e uma brutal negação. Uma escola que o ajude a reconhecer a diferença entre dois pés descalços, e a sentir vergonha ao descobrir que, muitas vezes, só somos capazes de perceber a existência daquele que supostamente perdeu o sapato. (GENTILI, 2003, p. 43)

Como primeira via condutora aos processos de singularização, identifico o seu conjunto de propostas e práticas voltadas à educação para a cidadania. A vida na escola toma as cores e os nomes da escola NA vida. Seus sonhos com pé no chão são a clara intencionalidade de buscar a qualidade da educação na vinculação entre questões sociais, democracia e ensino.

6.1.1 Dos Princípios

A Escola apresenta seus princípios e sua voz anunciando no PPP

(2007) que as *normas de funcionamento e os valores implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola, são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.*

Princípios precisam ser operacionalizados, sonhos devem ser concretizados. Há muito a ser realizado na escola que se vê como instituição social tendo o compromisso de intervir efetivamente no sentido de promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. Para viabilizar sua intervenção, entende que deve ser efetiva em

possibilitar e criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas. Condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. Estes conhecimentos que se transmitem e se criam na escola ganham sentido na interação entre o saber escolar e os demais saberes, entre o aluno que aprende na escola e o que traz para a escola, num processo contínuo de aquisição, no qual interferem fatores poéticos sociais culturais e psicológicos. A escola deve propiciar ao aluno situações diversificadas de aprendizagens; aprender a respeitar e ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica cultural social e política do país e do mundo.(PPP, 2007, p. 3)

Enfim, escola é o lugar de aprendizagens. Entre os sujeitos que aprendem e a realidade apreendida, surge este "laboratório do aprender" NA vida.

6.1.2 Pensar e Fazer: Sonhar e Realizar de *Pés no Chão*

Desejam somar, *discutir e realizar*. Pensar e fazer com *sonho e ousadia os caminhos do cotidiano*. Buscam nos ditos do mestre Freire a lição: *aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar. O que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*. E vão com tudo: abertura, aventura, a despeito dos riscos.

6.1.2.1 Participação Política

A escola mostra-se bastante ativa na sua participação política. Alunos, professores, equipe diretiva, em diferentes momentos, mostram-se líderes e partícipes da vida em comunidade. Alguns exemplos desse protagonismo são expressos a seguir.

A escola foi uma das únicas da cidade a conseguir verbas para aumentar sua área física com a finalidade de se tornar de ensino fundamental completo. Como essa era uma demanda forte por parte da comunidade, resolveu motivá-la no sentido de que esta participasse das reuniões do Orçamento Participativo do Município em 2003. A mobilização teve êxito neste objetivo, mostrando-se também eficaz no estabelecimento de uma parceria produtiva com a comunidade. A obra de ampliação do espaço físico foi inaugurada no final de 2005, com a participação de representantes escolares e das autoridades locais (prefeito, secretário de educação, vereadores, entre outras autoridades). A notícia foi veiculada no dia 23 de dezembro de 2005 no "site" da Prefeitura Municipal.

Obras da Bibiano de Almeida inauguram segunda

A Prefeitura inaugura na segunda-feira (27), às 14h30, a

reforma geral e ampliação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida. Dos 406,6 metros quadrados existentes, a escola foi ampliada para 952,7 metros quadrados de área construída. Demanda do Orçamento Participativo (OP), decidida como prioridade pela comunidade, foram investidos R\$ 332,8 mil, o que contribuiu para a geração de 29 empregos diretos. "Esta é uma conquista da comunidade", avalia a diretora da escola, professora Alice Maria Montardo. Ela lembra que quando a comunidade se mobilizou para solicitar as reformas ao OP estavam previstas apenas a construção de novas salas de aula. No entanto, o projeto foi ampliado, superando as expectativas da comunidade escolar. O antigo prédio que deu origem à escola foi totalmente restaurado. "A escola está muito bonita, toda colorida, muito maior do que esperávamos", declara. Com 420 alunos matriculados em turmas de pré-escola à 6ª série, a ampliação possibilitou a aprovação junto ao Conselho Municipal da Educação para a implementação a partir de 2005 e 2006 das 7ª e 8ª séries, respectivamente, o que permitirá que os alunos conclua o Ensino Fundamental completo no educandário. O Bibiano de Almeida está localizado na avenida da Paz, nº 80, na Vila Gastão Duarte, Areal. Novos Ambientes – Acréscimos de seis jogos de banheiros, sendo dois adaptados para portadores de deficiência (PPDs), um laboratório de ciências, de informática, biblioteca, seis salas de aula, sala multiuso, sala de recursos, área de serviço, casa de gás e pátio coberto.

Houve, também, a mobilização da escola para a construção de uma rótula e a participação de alguns alunos junto ao conselho gestor da Unidade Básica de Saúde do bairro no sentido de viabilizar a construção de uma pista de "skate". A construção da rótula teve impacto significativo e positivo sobre o acesso à escola. O projeto da pista foi encaminhado para ser concretizado em uma praça próxima. A organização envolvendo os alunos teve até mesmo audiência com o Prefeito.

As professoras afirmam que os estudantes têm uma *participação qualificada* quando se envolvem em atividades fora da escola, (Exposição de Ciências e palestra no CEFET, por exemplo) sendo citados como

questionadores, críticos.

O trabalho é coletivo, mas o salário é individual (diretora). Há, por parte dos professores, a participação ativa nas assembleias promovidas pela categoria profissional. Uma das professoras é representante do Sindicato dos Municípios de Pelotas – SIMP. Quando a participação de todos não é possível, os que freqüentam relatam as decisões aos demais. Segundo relato dos entrevistados, em período de mobilização e/ou greve, há preocupação com as questões relativas à categoria e, ao mesmo tempo, em não prejudicar os alunos, sendo buscado algum tipo de solução para que as aulas não sejam interrompidas. Os professores assumem individualmente as suas posições e o embate político nas lutas sindicais. Segundo a diretora, isso contribui para o fato de os professores se *assumirem, senão a culpa é sempre de alguém.* (diretora).

Os professores, na sua relação com a mantenedora (SME), também se mostram reivindicadores. A conquista das horas pagas de reunião (duas horas) foi uma vitória do grupo. Reconhecem que a SME, de alguma forma, favorece os projetos da escola: “para o Bibiano a gente não nega porque o trabalho é muito sério”. Quatro professores atuaram na gestão da Frente Popular de 2000 a 2004. Sobre a greve de 2006, uma das professoras refere que ela teve *uma função importante para a categoria que há muito tempo não tinha uma oportunidade de conversar e avaliar a sua situação.*

Parece haver uma esperança com intencionalidade. A busca da *mudança* das realidades, do enfrentamento dos limites, da multiplicação das possibilidades é assumida com responsabilidade pessoal e coletiva.

As mudanças vieram com a autonomia da escola que foi coincidentemente facilitada pela SME. Primeiro a gente olha e depois diz que não gosta. De repente tem coisa que a gente pode subverter. As utopias não são irrealizáveis. (Professora)

da Equipe Diretiva)

Há entre alunos e professores uma marcada preocupação com questões que envolvem sua comunidade e seu país. Tais assuntos tomam a escola de diferentes formas: no Projeto Integrado (temas como movimento ambientalista, casarões históricos, idosos, violência, pena de morte, cidadania, entre outros) e disciplina de Sociologia, por exemplo. Nos anos eleitorais, a escola como um todo viveu a experiência de ter candidatos, discutir, divulgar propostas e mesmo implementar reformas na “República Bibiano de Almeida”. Um outro exemplo é a participação dos alunos numa das sessões (nº122) da Câmara de Vereadores, conforme está registrado na ata nº 115/06 de 20 de julho de 2006.

Presidente da Câmara de Vereadores José Sizenando:

Gostaria de registrar a presença dos alunos da 8ª série da escola Bibiano de Almeida, que tenho o privilégio de conhecer a maioria. Também saudar a professora Rosângela Moraes e o professor Cláudio Castro. Gostaria de pedir aos vereadores para que após a Hora do Expediente, a professora possa usar a tribuna num tempo de dez minutos, para fazer umas reivindicações do bairro.

[...]

Professora Rosângela Madeira de Moraes :

Bom-dia a todos. Como o Presidente já falou, sou a professora Rosângela da disciplina de Sociologia da Escola Bibiano de Almeida, que fica localizada no Bairro Areal. A gente está trabalhando em sala de aula, como um dos conteúdos da disciplina, a organização política do Estado, a estrutura do Estado e os poderes. Porisso a visita hoje ao Legislativo, para conhecermos como funciona, para assistirmos a uma plenária. Dentro do trabalho da disciplina, a gente faz levantamentos de campo, e os alunos coletaram alguns dados da comunidade onde moram e da localidade onde a escola se localiza. Esses dados a gente trouxe para o conhecimento da Casa – são as reivindicações que a população colocou para nós no nosso levantamento de campo. Aproveitando também o que o Vereador Adinho estava colocando aqui, próximo à nossa escola tem uma

praça – a Praça da Liberdade -, e existe um projeto, votado já há algum tempo, de 2004 se não me engano, pelo qual era prevista a revitalização dessa praça. Mas foi apenas colocada a pedra inaugural, e a revitalização não aconteceu. Então, a gente trouxe essa reivindicação para ser analisada dentro das possibilidades. Seria o pedido para os Vereadores reverem esse projeto, porque se trata de um espaço de lazer para a comunidade. Então, eu gostaria que a Taís entregasse ao Presidente nossas reivindicações que trouxemos por escrito. (Procede-se à entrega das reivindicações ao presidente). Se alguém quiser perguntar alguma coisa a mais do trabalho que é desenvolvido na escola, estamos à disposição. (Pausa.) Era isso, muito obrigada.

Presidente da Câmara de Vereadores José Sizenando: Então registramos o trabalho e iremos avaliar. Queremos agradecer e no que for possível a Casa irá ajudar. Podem contar conosco e fiquem à vontade, que para nós é um prazer ter a presença de todos vocês.

Vereador Ivan Duarte:

Bom-dia, Presidente. Bom-dia, Vereadores. Bom-dia, alunos da escola Bibiano de Almeida. Na verdade eu vou usar a tribuna muito mais para aproveitar a presença dos alunos, acompanhados pela professora de Sociologia, e, quem sabe, eu, que estou me preparando para um Mestrado em Sociologia que abriu recentemente aqui em Pelotas. Quem sabe posso contribuir um pouco com a professora e ilustrar uma sessão da Câmara de Vereadores, que acho uma coisa importante. (...). Então vou falar como se estrutura uma sessão da Câmara. Nós tivemos aqui um primeiro período chamado de HORA DO EXPEDIENTE, que é onde durante uma hora os Vereadores têm até 15 minutos, portanto, quatro ou mais até completar uma hora, para usarem esta tribuna para tratar de qualquer tema, isso com direito a aparte.[...] Passado esse período, nós temos o que chamamos de ORDEM DO DIA, que são os projetos. Foi encaminhado um projeto ali, que agora passa pelas comissões para saber se ele está bem escrito, se não tem nenhum projeto que contraria, saber se ele não fere a Constituição, passa por comissões. Depois ele volta ao plenário para ser votado. Então foi encaminhado um projeto às comissões. E as proposições, que são uma espécie de pedidos, que os Vereadores fazem. Provavelmente o trabalho que vocês entregaram aqui,

que está sendo lido pelo Presidente da Casa, algumas coisas serão transformadas em proposições. Os Vereadores propõem ao Prefeito que solucione conforme pedido dos alunos do Bibiano de Almeida os problemas ali elencados. Passado esse período, então, da Ordem do Dia, que são de proposições e projetos vem o período das COMUNICAÇÕES, que é o que estou usando agora. São seis Vereadores que têm cinco minutos para abordar pequenas comunicações, que é o que estou fazendo aqui, na verdade não é uma pequena comunicação, é uma ilustração aproveitando a presença de vocês. E ao final da sessão, então, ainda temos a COMUNICAÇÃO DE LÍDER. Cada partido representado aqui tem um líder, que tem dez minutos para rebater alguma coisa que foi dita ou para reacender algum debate, enfim. Então essa é a estrutura de uma sessão da Câmara de Vereadores. (...) Os projetos que nós votamos aqui têm três origens, eles podem vir ou do Executivo, o prefeito manda um projeto para cá; ou de algum Vereador ou vários, projeto do Legislativo; ou ele pode ser da origem da própria população. Se vocês tiverem uma reivindicação e conseguirem a assinatura de 5% do eleitorado, isso vem para cá e é votado em nome da população e não precisa ser de autoria de um Vereador.

Ações como essa exemplificam um ensino e uma aprendizagem ativa. Levam as suas “pautas” em frente, transformando epígrafes em atitudes na busca pelo tempo novo na “escola-vida”.

6.1.2.2 As Gurias Cobram no Mesmo Ritmo que Fazem

Na SME, as professoras e equipe diretiva são “famosas” pela expressiva participação nos eventos promovidos. É o caso da participação, desde 2003, no evento regional de grande repercussão denominado *Poder escolar*. O evento promove o compartilhamento de experiências educativas bem sucedidas em escolas de Ensino Básico, sendo organizado com a parceria entre Secretaria Municipal de Educação, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas. Além da participação nas conferências, os professores apresentam seus trabalhos a

partir dos estudos de pesquisa ou relato de experiência, demonstrando entusiasmo em divulgar as atividades que realizam. No evento de 2006 a equipe diretiva apresentou o trabalho *Bases do Projeto Político Pedagógico: como a escola se insere no ensino de qualidade* (Edelvira, Renata e Luciane Pinheiro) para uma platéia de mais ou menos 30 pessoas. No mesmo evento, o professor José Pacheco (Escola da Ponte, Portugal) participou como palestrante e foi ouvido atentamente pela equipe de mais ou menos dez professores da Escola que ocuparam desde muito cedo as primeiras duas filas de cadeiras do teatro. Na primeira fila sentou também o ex-prefeito Fernando Marroni com Luciane Pinheiro (parte da sua gestão em serviço administrativo na SME). O professor José Pacheco provocou bastante entusiasmo na equipe da escola com suas palavras. Várias fotos do grupo, do palestrante e autógrafos. Posteriormente o professor José Pacheco foi convidado para uma visita-almoço na escola, acompanhada pelos professores, pesquisadores com atividades ali e algumas autoridades locais.

6.1.2. Relação Escola-Comunidade

Segundo Montardo (2005) a frequência das famílias às reuniões gerais é de em média 70%, sendo que esse percentual sobe para 90% quando há entrega de pareceres e na matrícula, época na qual é feita a avaliação final da escola por parte da comunidade. A frequência máxima registrada em atas é de 98% nessas ocasiões. A escola tem muitos exemplos de relação frutífera com a comunidade. As reuniões a cada início de ano contam, portanto, com a participação expressiva de pais ou responsáveis. O mesmo acontece nas festas comemorativas, nos momentos de *repensar* as ações, nos projetos que envolvem os diferentes atores, nas consultas sobre temas específicos (ex. inclusão do segundo idioma no currículo), no convite de professores para participar de eventos.

Além dos exemplos citados de aproximação entre escola e comunidade, outros podem ser ressaltados. Estabelece, também, estreita relação com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel) na medida em que esta realiza diferentes pesquisas no ambiente escolar e os professores da Escola, em grande parte, realizam seus estudos de graduação e pós-graduação na universidade. Uma outra aproximação frutífera tem sido a parceria com a Unidade Básica de Saúde. Além de ser significativa no atendimento dos alunos e familiares, oportunizou para a comunidade um curso pré-vestibular. A notícia abaixo foi veiculada no jornal da cidade (Diário Popular).

VESTIBULAR - Com o objetivo de auxiliar a comunidade de sua abrangência, a Unidade Básica de Saúde do Centro Social Urbano do Areal, mantida pela Faculdade de Medicina da UFPel, pôs em prática desde o dia 18 o projeto de um curso pré-vestibular totalmente gratuito. A aula inaugural contou com a presença de 33 alunos, em sua maioria trabalhadores adultos, que serão os responsáveis pela escolha de um nome para o cursinho. O projeto foi uma iniciativa do Conselho Gestor Local de Saúde, que através do contato direto com a comunidade percebeu que muitas pessoas daquele bairro têm interesse e vontade de prestar o vestibular, mas não se sentem preparadas para a prova e não têm condições financeiras para arcar com os gastos de um cursinho pré-vestibular. O local para a realização das aulas foi acertado com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida

A Escola ultrapassa os seus muros. Os professores e a equipe diretiva também são chamados pela comunidade para falar da experiência escolar, no bairro ou em algum bairro vizinho, como refere a diretora.

Então foi a primeira oportunidade real que nós tivemos de ir à comunidade relatar a experiência da escola como fonte de alternativa pra solução de alguns problemas em educação. Até então a gente é convidada para falar no Poder Escolar, na Universidade e a gente vai conversar, relatar a experiência da escola. [...] Ali não. Nós estávamos com a comunidade perguntando, por exemplo, professora como se faz para ter o

ensino noturno a gente tem necessidade de ensino de jovens e adultos. Professora como é que a gente faz pra ter o noturno aqui, que vocês têm lá na escola de vocês. Para nós são soluções tão simples que às vezes a gente não tem a dimensão do quanto isso ajuda a comunidade. Eu disse pra ela olha, primeiro conversa com a escola, tem que haver disponibilidade da escola, mas no momento em que a escola percebe que ela trabalha pra comunidade, então o horário de funcionamento da escola não tem que ser o horário que a escola quer, tem que ser o que a comunidade necessita.

Nessa relação com a comunidade, de que haver um contínuo movimento de atenção, tradução, de leitura:

Foi o que nós fizemos aqui na escola, nós temos os questionários de avaliação e os encontros com os conselhos de pais onde é feita a avaliação, e a gente percebe que tinham muitos pais que a gente tinha que atender ajudando a preencher os questionários [...] porque não eram alfabetizados. Então essa comunidade está precisando de um curso de alfabetização para adultos, eles tinham vergonha de ir a outros lugares. A gente indagava eles: ah eu tenho vergonha eu na minha idade aprender a ler e escrever! E se fosse aqui, que a gente já sabe que tu não sabe? Ah bom! Se fosse aqui é diferente. Eles criam vínculo ai eles já não têm vergonha da gente que está mais próximo, mas ir pra outra escola e admitir que eu não sei ler e escrever é mais difícil. Então nós criamos o curso noturno em função dessa demanda, é o que eu disse pra eles se a comunidade necessita... A escola é da comunidade, não é da diretora, não é do gestor lá do poder público, da Secretaria. Há uma necessidade na comunidade, ela é urgente, ela é efervescente. (Diretora)

A assistente social da Unidade Básica de Saúde fala sobre a relação de trabalho que estabelece com a Escola.

Começou com aqueles atendimentos das crianças que se acidentavam e tinham que vir ao posto. O pessoal trazia a criança ou trazia uma professora que se sentia mal. Então, nós começamos a visitar a escola e hoje a gente tem uma troca muito boa até teórica. Nós ficamos preocupados com a saúde, e em fazer educação em saúde, este é um dos grandes

objetivos hoje dessa Unidade Básica de Saúde. Eles têm turmas à noite que são de alfabetização e nós já fizemos palestras de educação sexual, sobre as doenças das estações. Sinto que a escola está aberta para receber as pessoas. Eles são sempre muito receptivos. Quando precisamos chamar a comunidade chamamos junto com eles, porque eles têm força de mobilização grande. [...] A gente percebe que a escola tem interesse em ser da comunidade. Eles também têm livre acesso ao posto e nós temos livre acesso à escola. E eu acho que isso é que o fortalece o trabalho que a gente quer numa Unidade Básica de Saúde, da comunidade para a comunidade. Não queremos ficar centrados só aqui dentro do posto atendendo doença. Não. O que a gente quer é fazer saúde e não doença. E a escola, esta escola contribui. O corpo docente é muito aberto, a receber pessoas, a fazer trabalhos com outras equipes até de áreas diferentes, eu acho que isso facilita muito.

A escola é também “cuidada” pela comunidade. A diretora se orgulha de ter vandalismo zero.

Eles não depredam a escola porque sabem que a escola é importante, que a escola além de ser pra eles, poderá vir a ser para os filhos deles. É deles, dos irmãos deles e poderá ser dos filhos deles, então, eles estão tendo essa consciência. A nossa escola não tem depredação, raramente, quando se quebra um vidro é porque ou bateu a bola... mas, não que eles façam isso. E isso é importante na formação deles. Há uma aposta, de que, não é porque eu sou pobre, que eu preciso ser marginal. Não é porque eu sou de família humilde que eu sou infeliz, porque existe muito isso, coitadinho ele é pobre! Porque coitadinho? O que significa dizer? Por que ele é filho de operário? Que não tem carro? Que ele não tem acesso a determinadas coisas?

Recebemos muitos alunos que dizem assim “eu vim procurar a escola porque eu já ouvi falar que aqui não tem problemas à noite”, porque a noite é complicada. Eu até entendo as escolas não criarem muitas vezes o EJA, porque o noturno, ele exige muito, um compromisso muito grande da comunidade para evitar os atos de vandalismo, as junções de gangs, isso é o risco que se corre. Aí a gente tem que ter um trabalho comunitário muito intenso. (equipe diretiva)

Comunidade. E os pais? Como avaliam a Escola? Quando solicitados a responder por meio do questionário de avaliação anual a questão: A escola está atendendo o que esperavas ao colocar teu filho(a) aqui? Porquê? A seguir algumas respostas:

Bem a escola bibiano de Almeida além de ensinar as matérias essenciais ensina também solidariedade cidadania e ajuda a criança desde cedo procurar os seus direito;

Sim. Porque ele esta tendo uma boa educação, um ensino de qualidade onde a professora procura extrair o melhor de seus alunos.

Completamente, pois além da área pedagógica é feito um trabalho interativo escola-comunidade. Alunos, professores e funcionários.

Sim, pois tenho plena confiança na escola em todos que nela trabalham.

Sim, porque procuramos uma escola de porte pequeno, e próximo a nossa casa.

Não porque o ensino deveria ser mais um pouco forte

Sim porque as professoras são atenciosas acho que o conteúdo é bem puxado. A munitora é ótima não deixa as crianças saírem do pátio da escola na saída. Só quando os responsáveis chegam.

As avaliações da Escola, realizadas pelos pais, são favoráveis como é possível identificar. Apesar de positivas na sua grande maioria, destacam diferentes aspectos para justificar tal satisfação. São salientados aspectos referentes a: atenção aos pais e aos alunos recebida dos professores e funcionários; segurança; forma como o aluno se mantém interessado em aprender; mudanças de comportamento observadas nos seus filhos; conteúdos aprendidos, entre outros. Quando perguntados sobre os problemas apresentados pela escola e sobre como encontrar as soluções em parceria com a instituição, os pais responderam:

Não tem problemas, porque a escola é aberta ao diálogo.

Falta de espaço ou uma quadra esportiva para que os alunos possam praticar melhor os esportes e atividades recreativas, assim melhorando o comportamento e evitando brigas entre colegas.

Nem um, porque o que aparece sempre é resolvido, com maior carinho e atenção.

É difícil dizer qual é o problema, porque quando surge o esforço de todos desde a direção até mesmo os alunos colaboram em solucionar.

Áreas abertas para fazer educação física, abrigo do sol e chuva.

Pátio fica com poças e as crianças vão com os tênis molhados para casa.

Quanto aos problemas ressaltados pelos pais, dizem respeito, principalmente, às melhorias na estrutura da escola. Quando solicitados a responder sobre *o que a escola tem de melhor*, os pais salientaram o seguinte:

Muita coisa como aula de apoio.

Os professores.

Tudo em minha opinião.

Funcionários muito competentes e muito compreensivos; acho bem segura.

Limpa.

A participação dos pais.

O ensino e os jogos educativos.

A tranquilidade, boa educação.

Como "Observações" os pais deixam as seguintes contribuições:

Obrigado por perguntar.

É sempre mais fácil educar crianças, calmas, tranqüilas, o difícil e ter perseverança com os rebeldes, psicologia e carinho, mas nessa escola sei que esta meta é seguida.

Obrigado!

Não deixe de lutar por este colégio, nossos filhos precisam de vocês.

Obrigado por mais um ano cheio de conquistas pelas crianças.

Continuem assim sempre ouvindo e respeitando as necessidades de pais e alunos.

Gostaria muito de ser voluntário para ajudar em alguma coisa na escola acho a participação dos pais muito importante.

Sinto que o Bibiano de Almeida é uma extensão do nosso lar e me sinto muito a vontade para me expressar e dizer o que penso. Por que aqui a comunidade é ouvida. Independente da raça ou do credo.

Espero que a escola continue sempre assim uma das melhores escolas.

De quem é a Escola? A escola é Bibiano de Almeida, ela é da comunidade, eu sou um funcionário público a serviço desta comunidade, como é a Aidê, a Luciana... (Diretora). É trabalho de olhar, de ler, compreender. É processo. Se não fosse o grupo, não existiria todo o trabalho, de transformar.

6.2 A ESCOLA EM PROCESSO

Khattam-shud, é o arquiinimigo de todas as Histórias [...] É o príncipe do Silêncio, o inimigo da Fala. É como tudo acaba, os sonhos acabam, as histórias acabam, a vida acaba, no final de cada coisa nós usamos o seu nome. Dizemos assim: Acabou, terminou. Khattam-Shud¹: Fim. (SALMAN, 1998, p. 41)

Uma outra via de acesso para a identificação das características singulares no conjunto de propostas e práticas é a educação como um processo. O tempo e o espaço da vida na escola: passado e futuro, raízes e asas, sonhos e projetos. Assim evolui. Não está pronta. Tem o movimento dos inquietos, a calma dos sonhadores e o impulso dos vencedores. A boniteza da esperança brilha nos olhos de quem faz do hoje um sonho possível. E assim vai: com alto nível de exigência compartilhada, com expectativa, com protagonismo e profissionalismo de quem desafia limites e busca horizontes possíveis enquanto as Histórias não acabam.

¹ Khattam-Shud em idioma indiano, (hinhustani) significa "completamente acabado", "terminado de vez"

6.2.1 Reinvenções: História de Transgressões

Bibi² não foi sempre assim... A história de conflitos faz parte daquela que constrói os sucessos. *Existem duas coisas duradouras que devemos dar a uma criança: raízes e asas* (Hodding Carter, in PPP, 2007). Valorizam assim suas origens e os movimentos possíveis. Dessa forma, dá seqüência aos dias, oferece reticências à vida NA escola da vida ...

O resgate das suas raízes pode ser percebido em diferentes momentos das observações e entrevistas. Refere-se aos dias de hoje relatando suas origens e as crises vividas no passado. A escola já carregou o estigma de uma *má reputação*, do vandalismo em determinado momento de sua história e hoje seus componentes expressam o orgulho de ter aprendido no seu processo.

A *História de transgressões* (OLIVEIRA, 2003; MONTARDO, 2005) do Bibi de hoje começa pelo seu nome. Bibiano de Almeida, como educador, lembra os sonhadores de pés no chão, visão libertária em prática transformadora. Foi descrito como *alma generosa e patriótica, autor de obras didáticas e batalhador pela liberdade*. Poderíamos lembrar Freinet, Freire, mas no *Bibi*, alguém que passou por aqui também precisa ser exemplo, do possível, da esperança, o substrato para as suas transgressões, suas mudanças no cotidiano.

Os registros mais antigos datam de 1956 (OLIVEIRA, 2003). A diretora que gestionou a escola entre os anos de 1959 e 1960, descreve-a como *muito tranqüila*, na qual a relação entre professores, funcionários e pais acontecia de forma *harmoniosa e solidária*. Costumavam reunir-se para elaborar plano diário e geral. Alunos participavam efetivamente nas atividades. Segundo Montardo (2005), até os anos 70, a escola era exemplar em educação no Município. Propondo-se a educação pública,

² Forma como a comunidade escolar carinhosamente chama a Escola

ultrapassava o seu limite na boa relação e no cumprimento das tarefas que lhe eram atribuídas.

6.2.1.1 Transformando História em Estórias: Pontos Viram Reticências...

1986-1987. Vinte e cinco alunos estão matriculados no turno da noite. Apenas três freqüentam as aulas. Está registrado o primeiro momento de crise. A escola que tinha uma relação próxima com a comunidade, é marcada, então, por esse afastamento nos anos 80.

Em 1988, na primeira eleição de diretores, candidatou-se uma professora aposentada. Tal fato ia de encontro às normas municipais, fazendo com que sua candidatura, e a eleição, fossem impugnadas. Dessa forma foi conduzido ao cargo um professor. A escola era considerada, nessa época, como sendo de "marginais", mal vista pela comunidade, com baixo percentual de alunos freqüentes. Havia problemas de relacionamento, conflitos entre professores e funcionários. Segundo as fontes pesquisadas, a Secretaria de Educação resolveu interferir, colocando a escola sob a administração de um "interventor". O novo administrador tinha uma visão diferenciada. Trazia, novamente, para a instituição questões como a valorização do ser humano, respeito para com alunos, funcionários e professores. Coube-lhe, naquele momento, o papel de resgate da auto-estima dos seus atores. Segundo os relatos, aos poucos, e com muita dificuldade, esse professor começou a fazer modificações na escola. Nesse tempo, conseguiu montar uma equipe de professores envolvida na nova proposta. Desde então, na voz de diferentes professores e equipe diretiva, há um grande interesse, por parte das pessoas que trabalham, [...] *que as coisas dêem certo, que as coisas funcionem bem.* Há um forte empenho do grupo de professores que a escola tenha uma *outra cara*, que seja mais humana, que valorize o

indivíduo como ele é. A diretora descreve na entrevista que ingressou nesse momento de crise.

Eu faço uma metáfora com um trem quando nós, quando vim para a escola, quando a escola foi, sofreu intervenção em 88/89... 89 (final de 88, início de 89), ela era um trem fora dos trilhos. Assim tudo tava muito solto, não existia. Já tinham passado cinco equipes diretivas, cinco diretores em quatro anos, era um desmando absoluto, assim. Uma coisa é, difícil assim de acreditar, no que acontecia, turmas do noturno começavam com 25 alunos e terminavam com três.

A partir dessa intervenção da Secretaria, a escola começou a ser mais bem cuidada pela comunidade e as depredações, que eram constantes, acabaram.

A pessoa certa no lugar certo é o que aconteceu aqui. Porque a escola estava para ser fechada. Porque tinha uma capacidade para trezentos alunos, tinha sessenta e sete matrículas. Matricular aluno aqui era sinônimo de irresponsabilidade. "Lá só tem marginal", então era um caos absoluto. Quando Doralino chegou, eu atribuo, assim, o Doralino chegou e ele pegou a locomotiva digamos assim...desgovernada...

Desgovernada,

completamente doida, assim sabe, os vagões, então, todos fora dos trilhos. Ele pegou a locomotiva. Bom vamos começar a colocar essa locomotiva, porque nós precisamos de alguma coisa, que conduza isso aí. E ele foi um grande condutor, aliado a sua visão, de educação, educação pública e popular. Foi a figura masculina que naquele momento foi, eu acho que o diferencial. Precisava de um homem, sabe, aquela história que, existe ainda em alguns lugares, que só precisa um homem, que seja firme. E ele botou ordem na coisa. É uma criatura, é uma figura masculina muito forte, porque ele é muito alto. Ele é bárbaro, extremamente carismático. Então num, primeiro olhar, veio um interventor, que é uma palavra muito forte. O interventor mandado pela SME. Representando a SME

porque ele trabalhava na SME, na época. Homem grande, corpulento. E tudo isso, impressionante, como tudo isso são representações que se faz de alguém que tem poder. Isso uma análise muito minha assim, nunca perguntei para ninguém. Ao vê-lo trabalhar e depois ter ficado no lugar dele, de ouvir alunos dizer assim "o diretor saiu, mas a senhora é grande". Pô, essas coisas foram ficando, pra mim, como ensinamentos, como os alunos... As representações que eles faziam do poder.

Quais as ações do interventor? Segundo a diretora

quando Dora assumiu e com toda a idéia de trabalhar com a comunidade, então ele começou a fazer atividades com a comunidade. Era um caos total, roubos e ta. Certo, comunidade só comunidade. Faz qualquer coisa traz a comunidade, expõe trabalho traz a comunidade, então tudo era comunidade. A feira. Tudo. Porque, a feira era um caos, os alunos saíam e detonavam as banca. E ele fez um trabalho junto com os feirantes, os alunos iam à feira para entender que era o trabalho daquelas pessoas, e que eles não tinham o direito de furtar. Ele pegou a locomotiva, e largou em cima dos trilhos aqui. Essa locomotiva tem que funcionar assim. É assim que eu quero. Com um tanto de autoridade que lhe foi conferida e ele fez muito bem uso disso. Quando eu entrei aqui, começou em janeiro. Início de 89 ele começou com a intervenção, eu entrei em agosto como professora de artes. Nós imediatamente nos afinamos, imediatamente.

Depois de um ano, o interventor saiu por problemas pessoais e o grupo indicou a professora Alice para assumir interinamente até as novas eleições (1990). Ela continuou as ações que visavam ao resgate da confiança da comunidade para com a escola, implementando a racionalização do trabalho burocrático, a organização administrativa interna, o resgate da documentação e da organização, reuniões pedagógicas, estudos coletivos e reformas no prédio. Sua gestão durou até 1992.

Nessa época, as famílias começaram a discutir os problemas,

participando mais ativamente dos projetos da escola, contribuindo para melhorar o desempenho dos professores e as relações na comunidade escolar (MONTARDO, 2005).

Em 1994, foi eleita como diretora a professora Luciane Pinheiro. Havia continuidade nas propostas. Cada vez mais se buscava envolver a comunidade, promovendo atividades como oficinas pedagógicas, clube de mães, gincana de lixo, campanha pela paz. Essa política pretendia envolver a comunidade e inserir os pais de forma participativa. O envolvimento cresceu. Começava, segundo Montardo (2005), a caminhada do *pensar coletivamente*. Em 2001, foi reeleita a professora Alice.

6.2.2 Projétualidade, Propositum

Muito se tem discutido sobre os estabelecimentos educacionais em projeto, a intencionalidade educativa e a ação pedagógica. Os projetos na escola chegaram antes do modismo dos projetos na educação. A idéia de projetar-se surge na perspectiva de superação das crises vividas na história, na tentativa de aproximar as dificuldades aos sonhos, imprimindo sua forte marca na identidade escolar. Chamo essa identificação de *projétualidade*. Como definição, está associada a propositum, significando capacidade de projetar-se, de realizar assinalamentos, de intencionalidade educativa.

A versão 2007 do Projeto Político Pedagógico (PPP) é consequência de uma longa caminhada de amadurecimento coletivo, negociações, metas e ações compartilhadas. Traz como idéia central a educação de qualidade para um número crescente de alunos. Parece não ser um documento burocrático, está vivo na escola, é referido, lembrado, guia e impulsiona diferentes momentos do cotidiano. A perspectiva é a

transformação do modelo tradicional em outro: uma escola em movimento, em direção às suas possibilidades. Tem pressa de chegar, mas é exigente na forma coletiva de caminhar. Para isso, organizam-se de forma flexível, negociável diante das dificuldades, mas não abrem mão dos seus pontos visíveis no horizonte dos possíveis. Um projeto que articula intenções, prioridades e caminhos

para realizar sua função social sabendo, também que ele não começa de uma só vez, não nasce pronto e precisa de avaliação constante para ser a utopia daqueles que desejam transformar as perversas realidades, que sonham tornar as pessoas melhores e a sociedade mais justa. Ele parte da reflexão sobre a qualidade do trabalho que vem sendo realizado na escola e o que pode ser melhorado. Em vários momentos, avalia-se o projeto, seus efeitos sobre os alunos, a equipe de professores, o ambiente de trabalho e o funcionamento da escola, a participação dos pais, etc. (PPP, 2007, p. 28)

Uma das professoras da equipe diretiva refere-se ao PPP com a seguinte metáfora: a escola como uma plataforma flutuante. *Como plataforma de petróleo. É uma coisa que vai meio como vai a maré, tem tantos pilares que sustentam. Esses pilares vão oscilar. Não tem como estar lidando com gente, não tem como fixar coisas assim.*

Luciane, componente da equipe diretiva, refere que, no ano de 1997, a escola já tinha o seu Projeto Político Pedagógico, sendo uma das primeiras do Município a discutir e submeter seu plano e regimento escolar aos ajustes da Secretaria Municipal, adequando-os aos recursos do Município. Segundo essa educadora, o PPP é revisto a cada ano, apontando caminhos que possibilitem a própria comunidade escolar se auto-identificar nas formas de pensar, de ser, de se relacionar entre si e com o poder. A diretora entende que a essência do PPP, desde o início, é a *comunidade*. Este é o centro, o foco do trabalho. Considera-o dinâmico,

como o são os horizontes: *agora temos que trabalhar já em cima do de 2007, são sonhos para 2007! Eu fiquei naquela locomotiva tentando ajeitar a questão administrativa que estava um caos [...]*.

Então ela teve um papel fundamental no olhar pedagógico da escola. Em 97, quando ela (Luciane) estava na direção, foi construído o primeiro Projeto Político Pedagógico da escola, antes de qualquer exigência. Então a escola foi vanguarda nisso na cidade. Nenhuma escola tinha feito o projeto.

Os projetos também são utilizados como prática pedagógica. Segundo Massaro (2004, p. 18),

é preciso reconhecer que uma escola que trabalha com projetos não garante o desenvolvimento de todos os aspectos [...] No entanto, é preciso reconhecer que um projeto que contemple as possibilidades de trabalhar com múltiplas racionalidades, favorece e articula nova alternativa para os professores repensarem suas práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva da emancipação e cidadania.

Eles trazem muitas inovações e, segundo uma das professoras, as idéias “brotam” das/nas reuniões. As professoras organizam-se e buscam transformar as idéias em perspectivas viáveis. Registram tudo e divulgam o que fazem. Diferentes projetos têm caracterizado o plano de ação da instituição ao longo dos anos, mas os relacionados a seguir são os que foram desenvolvidos em 2007 (PPP, 2007): Sala de Recursos, Handebol e Voleibol, Dança, Clube de línguas/Francês, Adote uma escola/lixo reciclável, Núcleo de educação ambiental, Flauta e Oficina de Construção de Instrumentos Musicais Não Convencionais/Objetos Sonoros, Oficina de Criação Artística.

O Projeto Integrado (PI) iniciou em 2001 e foi incorporado ao

currículo das quintas e sextas série, passando a ser denominado Programa Integrado. Tomo-o aqui para um maior detalhamento. O PI tem por objetivo a integração de *professores, alunos e disciplinas*. São previstos trabalhos interdisciplinares a partir de temas definidos em reuniões pedagógicas no início de cada trimestre. Tem como base os temas transversais, a observação e a descoberta do eixo de aproximação entre os conteúdos de cada módulo. Sua origem está relacionada com a solicitação de uma mãe que, em reunião, sugeriu que fossem realizadas atividades em turno inverso. Os pais, identificando em seus filhos dificuldades decorrentes da *falta de motivação*, apontavam como solução propostas que trabalhassem com suas vivências. A idéia do turno inverso não foi atendida por falta de espaço físico. Segundo os relatos, os professores também entendiam que, se envolvessem mais os alunos nas atividades acadêmicas e se a elas dessem uma outra metodologia, poderiam diminuir o índice de reprovação. Achavam, também, que a participação em um projeto incentivaria os alunos a participarem de outros. Do ponto de vista dos professores, consideravam, ainda, importante que os alunos vissem as aprendizagens como um todo e, não, de forma fragmentada. Essa percepção seria expandida para outras disciplinas. A idéia era ver sempre as aproximações/relações entre as disciplinas: o que poderia ser trabalhado em conjunto.

O PI ocupa três períodos de aula para a sua realização. Nos dois períodos restantes, os professores se reúnem para avaliar o projeto e organizar o próximo encontro. Os temas e as metodologias para as atividades são sugeridos pelos professores e pelos alunos e votados por estes no início de cada semestre. Os temas, por ordem de maior a menor votação, são registrados pelos professores no diário de classe. Os temas escolhidos são desenvolvidos durante todo o ano. São exemplos de metodologias freqüentemente sugeridas: filme, passeio, música, paródia, leitura, pesquisa. São exemplos dos temas: trabalho infantil, "o amor é a melhor herança", prostituição. Em 2006, as sugestões do PI das sétimas e

oitavas séries foram: cinema e teatro, história do “hip hop”, estudos de músicas e bandas, copa do mundo, eleições, adolescência, epidemias do mundo, política das águas, brasilidade e patriotismo, religiões e exposições de animais, ação humana na natureza, homeopatia, novos medicamentos, pena de morte, abuso infantil, cultura européia, socialismo, história do Bibiano, lendas e estórias. Um exemplo de PI que mobilizou a escola toda foi sobre eleições, trabalhando a partir dos conteúdos de Sociologia – o Estado e sua Organização – desenvolvendo conceitos sobre partido, ideologia e poder. A escola (transformada em Estado) elegeu cinco deputados e um presidente (uma menina). Toda a escola participou, elegendo *em urna de verdade do pré à oitava; funcionários, professores iam à aula votar.* (professora de Sociologia)

Um dos melhores trabalhos, na opinião de uma das professoras do PI, foi sobre os *modos de vida*. Os alunos fizeram um passeio em dois bairros diferentes, em termos sociais, um de nível sócio econômico alto (Moradas de Nazaré) e outro de classe popular (Doquinhas):

Nós fizemos um no início do ano que para mim foi um dos melhores, a gente tava trabalhando, modos de vida, tanto segurança, nível social, trabalhando preconceito, trabalhando as diferenças, principalmente as diferenças. Então, nós resolvemos fazer um passeio com eles saímos de ônibus da escola e fomos para dois bairros completamente diferentes quanto ao nível social, aqui na Morada de Nazaré [...] e fomos para as Doquinhas [...] Descemos lá e aí percorremos todo o bairro, eles entraram de casa em casa das pessoas que aceitaram ser entrevistadas. Eles foram recebidos. Teve gente que convidou eles pra entrar ofereceu café pros grupos e tudo. Tinham várias perguntas sobre: segurança, educação, família, número de pessoas, sobre emprego, desemprego, então eles tinham várias questões para perguntar as pessoas na casa. Depois que fizemos todas as entrevistas, eram umas 10 horas mais ou menos, nós saímos daqui era 8:30 eu acho, 10 horas nós entramos no ônibus com eles e viemos para a Morada de Nazaré eles fizeram as mesmas perguntas. Eles entrevistaram acho que umas dez ou onze, nem sei quantas casas,

todo mundo queria conversar e falar com eles. Aqui (Moradas de Nazaré) eles conseguiram cinco casas só, para entrevistar. Poucas pessoas permitiram que eles entrassem, ou até na frente, respondendo teve gente que foi bem solícita outros não quiseram, a maioria das pessoas não estavam em casa estava trabalhando, nesse horário. Então, eles viram várias coisas. Voltamos pra cá e acho que aqui sobrou um espaço de tempo, não me lembro, ou se na outra aula, montaram o que eles tinham visto. Apresentaram as entrevistas que eles tinham feito e fizeram um trabalho encima daquilo. (Professora do PI)

E o trabalho continua. Quais as reflexões possíveis? A professora continua dizendo:

Ah, eles chegaram a uma conclusão, que lá nas Doquinhas tinha mais desemprego, por isso que as pessoas estavam em casa, que lá as pessoas não tinham tanto medo e preocupação com a segurança e deixaram eles entrar à vontade, ficaram o tempo que quiseram, lá eles responderam a tudo que eles perguntaram, e aqui no outro bairro já foram mais resistentes, que todo mundo tinha alarme em casa, a maioria das casas, que tinha um guarda para cuidar, que as pessoas não gostavam muito de falar que é pra não dá margem de saber como é que era a vida delas. Sabe... Olha, para mim esse trabalho foi um dos melhores, eles amaram. Olha trouxeram tanta coisa, eles fizeram redações, eles fizeram músicas, fizeram poesias em cima disso, foi muito bom mesmo! (Professora do PI)

Sobre outros temas, a professora ressalta:

O primeiro projeto com a quinta série foi "O projeto de minha vida". Eles fizeram assim, primeiro colocaram os dados de identificação deles, um desenho deles e depois as coisas que eu mais gosto, os meus ídolos, um cantor, ator, as pessoas que eu mais me identifico, minha família como é que é formada, as pessoas que eu mais me identifico na minha família, a cor que eu mais gosto, a comida, então eles podiam desenhar ou colar, ou trazer fotos.

O trabalho que eles fizeram sobre as Olimpíadas no Projeto Integrado foi um trabalho maravilhoso, eles pesquisaram tudo. Então sempre tem os assuntos que gostam. Os trabalhos sobre trabalho infantil e prostituição infantil. Teve sobre drogas que eles pesquisavam que quando tinha uma pessoa que passou por esse problema na família, alcoólatra, tudo eles trouxeram. Filmes eles viram, o que eles já viram de filme, acho que nunca numa escola as crianças viram tanto filme como aqui.

O pessoal do curso de Turismo também vem da Católica, veio trabalhar com eles fizeram um trabalho divino com eles.

Nós trabalhamos na época do aniversário de Pelotas sobre a cidade, então nós dividimos as duas turmas, em grupos, então um ficou com, com política, por exemplo, tinha o legislativo, o judiciário. Os outros ficaram com a economia de Pelotas, os outros ficaram com a colônia. Eles foram entrevistar o prefeito Fernando Marroni, [...] foram entrevistar o presidente da Câmara, foram na Câmara, entrevistaram os vereadores, e teve um que foi entrevistar a juíza. E outros entrevistaram, na colônia. (Professora do PI)

Como ele é operacionalizado? E as disciplinas?

Não dá para separar/visualizar o que tem de cada disciplina no tema abordado. Trabalha-se o que é comum entre as disciplinas. Os projetos acontecem nas 5as-feiras e os conteúdos são trabalhados pelas disciplinas, durante o resto da semana. Nessas séries (quinta e sexta) trabalham com os PIs as disciplinas de: História, Geografia, Matemática, Ciências, Português, Espanhol, Ensino da Arte. (Professora do PI)

Sobre as mudanças que ocorrem nos alunos, a professora diz o seguinte:

Eu não sei, quando eles chegam no Projeto Integrado se é uma coisa diferente, assim que eles gostam tanto, que os problemas que eles tinham na 3ª e na 4ª série, assim de indisciplina, de não pararem quieto, chegam na época da 5ª com o projeto eles modificam completamente. As turmas que são de 5ª série agora, uma das turmas, as

gurias dizem que não acreditam, que eram daqueles assim do colega passar e eles davam um tapa, já saía briga e agora é assim: Fulano, já terminei, queres ajuda? Quer dizer ganhamos ajudantes na aula. Professora terminei posso ajudar Fulano que não entendeu muito bem? Pode! Não professora a colega me explica aqui e já entendi tudo. Eles entendem mais o problema do colega, às vezes do que eu.

Massaro (2004) analisou os efeitos do PI sobre a prática dos professores. Os entrevistados tinham entre 3 e 20 anos de atuação profissional no magistério e ressaltam as mudanças ocorridas a partir do *repartir espaço com outras pessoas, dividir opiniões, e afinar com os outros*. Os professores ressaltam mudanças nas relações a partir do trabalho com os demais colegas. Ressaltam a importância da: *cooperação; respeito pelo trabalho e conhecimentos adquiridos ao longo do projeto; diversidade de opiniões dos colegas e dos alunos; crítica que ajuda na melhoria profissional* e estabelecimento de relações para além do trabalho, criando *mais afinidade e mais companheirismo*.

Ao final de cada ano, os alunos avaliam e se auto-avaliam quanto ao seu desempenho no PI

*Sou bom aluno, mas não sô perfeito. Eu ajudo na sala de aula e também na hora da bagunça estamos aí real....
Não consigo me enturmar em grupos
Que confusão!! Como eu sou... To sempre falando, sou chata, mas faço meus trabalhos me interesso pelos exercícios dados.
Sou "um pouco" participativa. Ufa acabou!!
Os professores até que se comportaram direitinho hahaha sério mesmo os professores são ótimos, são amigos, carinhosos e sempre explicam bem o dever. As aulas eu gosto um monte também porque sempre são assuntos legais e interessantes. Beijos para todos.Obs. Não sou puxa saco
Eu gosto do PI estamos aprendendo coisas ótimas sem falar nos temas que são muito bons. Fica bem claro o que é que eu vou fazer com isso vou carregar para a vida toda, o PI pra sempre comigo não só ele mas sim todos e tudo
Gostei de fazer o álbum da minha vida
Profs sempre tentando dar aulas melhores profs são bem esforçados e legais*

Professores têm atitudes!!!

Os profs nesse ano fizeram o seu papel na aula de PI pois se interessaram bastante nos alunos foram atrás dos alunos, dos alunos que não queriam nada com nada e se comprometeram em trazer trabalhos interessantes

Meu comportamento desde o inicio do ano foi bom. Sempre respeitei os profs, até os colegas que às vezes não respeitam.

Quanto aos aspectos positivos do PI levantados pelos alunos, eles dizem o seguinte:

Prof são legais ensinam bem exemplificam os assuntos escolhidos, muito bem, sabem ser alegres e divertidos e estão sempre brincando conosco mas também sabem nos xingar quando merecemos e isso acaba fazendo a gente "começar" a entender o que eles falaram.

Diálogo. Relação. Processo. Pilares do Projeto de Escola e do PI como Projeto da Escola. A professora se refere ao PI assim:

O diálogo. Como uma das sustentações desse P.I. vai e vem com a comunidade, que é base, para o projeto da Escola. Nós estamos sempre num processo de alimentação, com a nossa gente, de convencimento, muitas vezes.

A vida em projeto, a escola em processo. Mas tem mais...

6.2.3 Capacidade de Reinvenção do Cotidiano: Repensando o Dia-a-Dia

Na escola, observa-se a busca de reflexão e auto-avaliação: o momento denominado "repensando", a partir do qual, nos últimos anos, alunos, professores e pais, fazem uma pausa para pensar a instituição é um exemplo de tal prática. Também foram observados momentos em que os estudantes são solicitados a refletir individualmente sobre suas atitudes, participação nas aulas, nos projetos, ou seja, são convidados a

pensar em qual tem sido a parcela de cada um na construção de um projeto de aprender (educação de qualidade). O *repensando* ocorre ao final dos bimestres letivos e o grupo de professores é responsável pela organização. No dia do evento, não há aulas e, sim, discussões sobre a instituição e seu funcionamento. Os diversos grupos que coordenam projetos (como os de dança, Francês, Espanhol, entre outros) visitam as turmas para falar sobre estes, responder a perguntas e escutar críticas e sugestões dos alunos. Os professores especialistas, assim como a Direção, visitam cada turma para falar sobre suas atribuições. Há, da mesma forma, espaço para a participação dos familiares dos alunos.

Os projetos e as inovações fazem parte do cotidiano. Materiais da obra são transformados em Artes e História, e expostos. Abaixo, uma notícia no jornal local a qual valoriza as inovações realizadas por uma terceira série.

Este Jornal noticiou há dias que alunos da terceira série A da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida realizaram durante todo o ano estudo sobre a história de Pelotas, visitando prédios históricos e pontos tradicionais da cidade, entrevistando pessoas do comércio, entre outras atividades, a partir de ampla pesquisa de dados colhidos nas coleções do Diário Popular. A iniciativa do trabalho revela o acerto do mestre que o promoveu. O conhecimento histórico é básico e deve começar por casa, ou seja, pela cidade em que se vive, antes do Estado, do País e do mundo. Assim, no próximo ano, a mesma turma vai se dedicar à história do Rio Grande do Sul e já ensaia os primeiros passos nesse sentido. Não é a primeira vez que o Diário Popular é utilizado por colegiais para semelhante fim. E não só por colegiais, mas por estudiosos em geral. Daí a responsabilidade que têm os jornais, pois, são eles - e o Diário Popular cresce de importância, por sua antigüidade e comportamento ético - fonte valiosa de pesquisa. A iniciativa do Bibiano de Almeida pode servir de exemplo (fonte: http://www.diariopopular.com.br/28_11_02/inssins.html)

6.3.4 Mediações Vivas, Cooperativas e Contínuas

Como trabalham? O que dizem? Em que espaços? Acontecem, semanalmente, nas segundas-feiras, das 17h30min às 19 horas, reuniões gerais de professores, com a participação da maioria (exceto de algumas que trabalham em outras instituições nesse horário). Elas contam, em média, com a presença de 40 a 45 professores. Essas reuniões são realizadas no refeitório da escola, com a presença de algumas funcionárias. Elas tomam conhecimento de tudo o que está sendo discutido e, não raro, participam das discussões, por iniciativa própria ou por solicitação do grupo. As educadoras dispõem-se no lado externo de mesas colocadas em forma de "u", de tal modo que todas podem se olhar. Nas reuniões, sempre são discutidos assuntos administrativos, tais como solicitações provenientes da Secretaria de Educação ou da comunidade e são tomadas diferentes decisões relativas ao andamento diário da escola. Tudo é registrado em ata. Ali também são realizados estudos de textos sobre educação. Nas reuniões, o clima é de informalidade, cordialidade e alegria. As discussões ocorrem entre muitas brincadeiras, percebendo-se um grau de conhecimento, intimidade e afetividade entre os membros do grupo de professoras. As manifestações exaltam, com freqüência, as boas qualidades dos colegas.

Há, entre os integrantes, um compartilhamento de informações, materiais, idéias, princípios e valores. O mesmo é observado nas reuniões de conselho de classe. Os pareceres de cada um dos professores são discutidos havendo cooperação e uma busca de compreensão quando há diferenças de posições. As idéias parecem construir uma rede que vai-se ampliando e, dificilmente, observam-se posições contrárias ou críticas. Esse fato ilustra o clima na instituição, que permite que a maioria das pessoas exponha suas idéias livremente. Mesmo quando havia posições discordantes, como as relativas à iminente greve dos professores do Município, não se percebia nenhum movimento que buscase forçar um

consenso. Predominava a idéia da necessidade de ter alguém participando das assembléias da categoria para manter o grupo informado das discussões e resoluções tomadas. Uma das professoras que falava sobre as teorias pedagógicas dizia o seguinte:

Eu disse olha, lá na escola a gente tem uma característica a gente subverte muito as coisas, usei o termo subverter. Ele gostou dessa coisa da subversão, eu digo por que assim ó. Nós não somos, não temos uma linha Freinet pura, a gente subverte o Freinet, quando a gente acha que ta bem ali. Na realidade eu acho pelo que eu li de alguns pedagogos e educadores nenhum deles propõe uma linha fechada, eles propõe que a gente encontre o próprio caminho, eles nos dão luzes.

Quanto ao estilo de gestão, percebe-se, em diferentes momentos, que a diretora é bastante prestigiada pela comunidade. Na cerimônia de inauguração das reformas do prédio Final de 2005, foi muito aplaudida, o que não aconteceu nem com o Prefeito ou com o Secretário de Educação. Como administra o dinheiro? Investimento em material didático: sempre que as professoras pedem, livros são adquiridos, com presteza. Outro exemplo de liderança exercida é o projeto de coleta de lixo, cujos fundos arrecadados são utilizados na promoção de eventos, como excursões com os alunos. A diretora mostra-se bastante envolvida com as suas atividades na escola e se emociona quando narra passagens difíceis da vida de alguns alunos. Percebe como uma atribuição da sua função diretiva a aproximação dos professores dos 3 turnos, pois acredita que isso cria um bom vínculo entre eles. Ela diz:

Sei que tenho a minha parte, como todos têm. Não vou ficar nesta coisa, hã não! Não fiz nada! Não sei que....! Bancando a madre Tereza de Calcutá porque não sou, e acho que a Madre Tereza também sabia a parte que ela fez, e não se furtava dos seus louros também. Acho que tenho uma parte, mas não é só isso. O que eu acho, é que a gente conseguiu construir.

Algumas vozes/posições na/da escola. Mediações vivas:

Ou a favor, tem é que ter opinião, não pode é ficar em cima do muro, isso que é complicado. (...) Eu vi colegas serem maltratados no seu trabalho porque não tinham opinião. Aqueles que eram a favor tinham vantagens, e os que eram contra não tinham desvantagens, não tinham vantagens, mas não tinham desvantagens, eram tratados com justiça...(Equipe diretiva)

A escola é local de prazer, mas tem o dia muito cheio de problema.(Equipe diretiva)

Pera aí, assim, então tem mesmo, tem jeito de se arrumar uma coisa que parecia não ter jeito. (Professora)

Eu tô na frente dessa loucura toda! É um imenso prazer trabalhar com essa gama de gente. Tenho prazer de trabalhar nessa escola e de ter esses colegas. (Diretora)

A escola tem uma cara séria, mas nem por isso antipática. (Diretora)

Diálogo. A escola tem sensibilização a todos com as portas abertas para pais dos alunos. Isso tende a melhorar cada vez mais. (Coordenadora Pedagógica)

As escolas menores do bairro, elas são meio apagadas. E quando começam aparecer, as pessoas começam a voltar as atenções. Ainda bem de nós começamos aparecer por coisas positivas, na escola pública, isso é uma coisa que atrai muito. (Diretora)

6.2.5 Réguas de Medição Repensando o Sistema de Avaliação: Desacomodados e Vibrantes

A avaliação da relação custo-benefício aqui é outra. Ela não se encerra em si mesma. É processo de contínua reflexão e ação, diagnóstico que supera a categorização, busca constante pela abrangência e aperfeiçoamento da prática político-pedagógica. Para tanto, explicita. Diz ao que veio. Sabe o que deseja, o que se apresenta, pois acredita poder transformar, pensar e fazer diferente. Seus parâmetros superam os números das régua.

Tem suas medidas, mas quais são elas? Segundo o PPP (2007, p.

28) as perguntas orientam as avaliações:

*Melhorou a comunicação entre as pessoas na escola?
Fortaleceu-se o trabalho coletivo?
Conselhos de classe e reuniões pedagógicas tornaram-se mais produtivas?
O projeto provocou mudanças na prática de sala de aula?
Existe coerência entre o que é escrito no projeto da Escola e o que é feito, entre o que é dito e o que é feito?
O projeto leva os agentes da Escola a reflexão sobre cidadania que se constrói no cotidiano?*

Mas e as respostas, as réguas e as medidas? Essas perguntas bastam? Não são as únicas que orientam a busca pela qualidade da Escola. Admitem o processo, são abertas, esperam por outras questões. Os sujeitos da educação são *desacomodados e vibrantes*. Essa é a certeza de quem luta por um espaço de trabalho prazeroso. Não pretendem acabar com os problemas. Limites e possibilidades são oportunidades de estarem juntos, pensando e fazendo de forma cada vez mais qualificada, mais competente, em benefício de “gentes” que tornarão nossa sociedade mais justa.

E o aluno? Quanto mede nessa escola? As questões e o ato de questionar e questionar-se são consideradas premissas de uma perspectiva construtivista da avaliação realizada pela Escola. Entendem que

o autoritarismo da avaliação emerge do próprio planejamento de ensino que se efetiva da educação infantil à universidade sem reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas. É urgente encaminhar a avaliação a partir da efetiva relação professor-aluno [...] contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola. (PPP, 2007, p. 27)

Para que tais princípios e perspectivas transformem-se em prática pedagógica, estabelecem metas prioritárias para as ações, que são:

A avaliação continuada ao longo do trimestre com todos os alunos (com os alunos que necessitarem recuperar conteúdos e frequência, serão realizados trabalhos e, se necessário, será oportunizada a recuperação em turno inverso);

Avaliar todo o processo na produção do aluno;

Priorizar a compreensão e não a memorização;

Oportunizar aos alunos inúmeros momentos de explosão de idéias pela proposição de pequenas e sucessivas tarefas. (PPP, 2007, p. 27)

Avaliação é, enfim, considerada um elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. São cientes de que a avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao sistema escola.

6.3 ESCOLA NAS RELAÇÕES

"Sim", disse comigo, "decididamente, o tempo está andando outra vez aqui por estas bandas" (RUSHDIE 1998, p. 257)

Assim como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade. [...] Tornar o humano mais humano, não é simples, não é dado. Educar é ensinar olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima. O gesto de identidade pessoal no tempo da impessoalidade e do anonimato. (ALENCAR 2003, p. 99-100)

Como terceira via de condução e acesso aos processos de singularização, identifico o conjunto de propostas e práticas voltadas à educação do *humano*. A vida na escola NA vida tem nomes, caras, risos, lágrimas, palavras. Ahh, como tem palavras! Palavra ouvida, devolvida, (en)volvida, distribuída, transmitida. Seus sonhos são expressos, os atos compartilhados, as conquistas comemoradas. Juntos! As histórias não têm fim. Um mar de símbolos esperando por quem ouça e tenha o que dizer. Plantam-se e colhem-se humanos. Vale continuar a leitura e a reescrita de um mundo sempre renovado em suas relações (humanas). Vale continuar o jogo: passar a bola!

6.3.1 Dos códigos e da Autoridade ao Lento Nascimento do Humano

Ser ouvido, respeitado e obedecido não é algo evidente. [...] A televisão mostra pais desamparados, propõe programas em que estes são substituídos ou então dá o exemplo da babá Super Nanny, que ensina como lidar com crianças. Do mesmo modo, os reality shows parecem atestar estruturas e modos de aprendizagem rápidos e eficazes: verdadeiras alternativas "sonhadas" para a austera escola e suas longas correntes de esforços! A crise da autoridade manifesta-se nas famílias, nas escolas, na desconfiança em relação aos poderes, particularmente o poder político. Ela se caracteriza pelo declínio da instituição, pela proliferação das incivildades, pela delinqüência (não apenas a das periferias, mas também a dos negócios e da corrupção), pela escalada das ideologias neonazistas, pelas intolerâncias e pelos retraimentos identitários. [...] A crise da autoridade é uma crise da humanidade. Sair da

crise é sair da inumanidade. [...] A principal função da autoridade é autorizar: autorizar a existir, a crescer, a aprender, a se enganar, a ser conhecido e respeitado em sua dignidade humana, a criar, a amar... A autoridade educativa é uma escola de acolhida na humanidade, uma humanidade universal, sem exclusão. (GUILLOT, 2008, p. 9-14)

A palavra autoridade, referida pelo autor em epígrafe, freqüentemente evoca poder, obrigatoriedade, proibições, arbitrariedades. Mas, se algo é proibido, o que foi autorizado? Cada humano em cada espaço social traz a novidade. Gesta um novo. Gesta um novo. Reencontra-se no outro. Multiplica-se. A palavra nova, tempo e espaços outros. Autorizar. Transmitir. Alteridade. É um mar de estórias e de história em cada encontro. Fim? O melhor aqui é colhê-las, e colocar as palavras a serviço da curiosidade e da humanidade em cada um. Adultos, crianças, professores, alunos "Bibi" crescem em relação, em cooperação: esse é o brinquedo, por aqui!

A comunicação na escola chama a atenção. Surpreende. Desde o mural de recados, a expressão e os registros dos professores, o uso sofisticado da comunicação oral pelos alunos, a expressão de idéias e sentimentos pelo ORKUT. Um aluno muito quieto é um problema: que novidade esse aluno traz que ainda não conhecemos? O diálogo, a conversa, diferente da maioria das escolas, é estimulado. Palavra autorizada, palavra de ordem humana, encontro de vozes, idiomas, temas. Conflitos? Discórdias? Existem... mas tem sido muito mais interessante brincarem uns com os outros: *estou dizendo a minha palavra*. E as palavras têm autoridade, têm a marca de qualidade Bibi.

6.3.1.1 **Quer Brincar de Ser Humano no Bibi?**

Autoridade é um primeiro ato de confiança: confiança na humanidade, confiança no outro. (GUILLOT, 2008, p. 13)

Ser. Crescer. Confiar. Firmar. Marcar. Só posso dizer o meu nome se já sei quem sou. Só posso dizer quem sou se já sei o que fui. Reconheço minha história e aprendi a lidar com meus limites. Só posso continuar se souber sonhar. Muitos nomes estão escritos no meu, mas minhas letras também criam outros nomes. Sou autor. O orgulho em carregar a “marca” da escola está em todo o lugar. Cada aluno e cada professor é a escola viva por onde passa. São autores do Bibi. São os (re)criadores do sempre novo antigo colégio. Protetor de tela do computador, pintura do muro na frente da escola, camisetas dos professores, o Bibi é respeitado, “exibido” e levado no peito! É motivo de saudade para quem sai é motivo de orgulho para quem continua. É desafio para quem o procura/pesquisa.

Eles convencem? A palavra é dada, confiada. Ela conta. Pode acreditar! Um aluno de 10 anos, se tivesse que contar como é o Bibi para outro amigo que não o conhece, diria assim:

eu gosto do Bibiano, tenho bastante amigo meu lá, tu também pode fazer amizade, pode estudar lá, eu estou dizendo a minha palavra porque eu estudo lá e gosto do colégio. E também a gente aprende, os professores são amigos da gente; às vezes, eles brigam com a gente assim, mas não levam muito assim, às vezes... é só um... poucas vezes, né. Mas eles são nossos amigos. (Aluno)

E o que outros alunos dizem da Escola?

Os professores são legais aqui, a merenda é boa, [...] e

eu gosto do colégio porque eu aprendo bastante. Uma coisa tipo, que eu não sei, que eu não saiba, eu quero aprender aquilo, mas, ainda não chegou no ponto, aí, quando vê chega no ponto lá da professora explicar pra gente, aí eu aprendo aquilo.(Aluno)

Os trabalhos são legais e eu gosto bastante porque dá pra compartilhar as nossas idéias com as dos outros.

Aqui todo mundo se conhece, todo mundo brinca junto, se ajuda. (Aluno)

Interesse dos professores em saber se os alunos estão satisfeitos com as atividades realizadas. (Aluno)

O humano das relações é referido de muitas formas. Esta é uma delas:

Ah, é que bastante gente brinca comigo. Eu me dou com quase todo mundo aqui, às vezes, quando eu me estranho com algum, eu vou lá, tento conversar com ele, pra dizer pra ele assim, que eu não queria ter feito aquilo né, e ele conversa porque que ele fez aquilo também comigo e aí a gente se entende e depois, brinca no recreio, de novo, no outro dia. (Aluno da 5ª série)

O que não é bom, aqui? *Pra mim, eu gosto do colégio assim, eu não tenho nada assim, de ruim no colégio.* Mas se tivesse que melhorar alguma coisa? *Bom, eu queria que os guris né, na física, tocasse mais a bola pra mim né, porque eles acham que são melhor e não tocam para os outros. Agora eu tava ali, jogando ali na física, eu tinha que ir na bola pra pegar, ninguém me tocava.*

O que tem que ser dito é dito. Aqui, tem que *passar a bola!* O bom é o jogo, a amizade. Os que se acham *melhores e não tocam para os outros* são questionados, afinal estão todos aprendendo. Juntos! Cada um com seu valor, cada um do seu jeito, habilidade é a mesma bola! Mesma Escola!

6.3.1.2 Onde Está o Mundo, Está o Bibi: *Passando a Bola!*

Limites, fronteiras, horizontes. Podemos estar aqui e longe daqui, mas também podemos estar longe e aqui. Via dupla, vai e vem, portas abertas. Relações, sentimentos, saudade. Tem que haver o jogo. Ter rede. A rede social ORKUT, da qual participam o maior número de brasileiros desde 2007, tem sido uma outra forma de *jogo*, de comunicação: lugar pra falar do Bibiano, para lembrar e contar o que está acontecendo... Nove comunidades foram identificadas:

"Sou feliz... sou do Bibi...". Foi criada em 2005 pela professora de Língua Espanhola e tem 113 integrantes.

Bibi é o nome carinhoso da "Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida", uma das melhores escolas da rede pública de Pelotas - RS. Somos uma escola diferenciada que pratica EDUCAÇÃO no sentido mais amplo da palavra. Sou muuuuuuuuito feliz por fazer parte deste seleto grupo de professores que faz a escola Bibiano de Almeida acontecer. Esta comunidade convida a todos professores que trabalham ou trabalharam no Bibi, e aos alunos e ex-alunos da nossa escola. Te espero aqui!
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=6441601>)

"A diretora/sora Alice é 10!!!!". Foi criada pela aluna Camila em julho de 2007 e tem 48 integrantes.

Qm naum conhece essa pessoa tão maravilhosa????!!!. Não tem como [...] não amar a dona Alice Maria!!! Diretora nota 1.000.000.000. Professora 1.000.000.000.
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=35483147>)

"Nós Amamos a Sora Rosiméri". Foi criada pela aluna Camila em março de 2007, contando com 35 integrantes.

Essa comu foi feita para todas aquelas pessoas que conhecem e amam a professora Rosiméri!!!
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=30025755>)

"*Eu faço parte dessa história*". Foi criada por um aluno em abril de 2006 e conta com 64 integrantes.

Comunidade para todos alunos e ex-alunos e professores dessa escola maravilhosa!!!!
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=12703262>)

"*Quem disse que ler é um saco?!*". Comunidade criada dezembro de 2006 pela professora de Língua Portuguesa. Conta com 14 integrantes.

QUEM NÃO GOSTA DE LEITURA, BOM SUJEITO NÃO É! Ou ainda não encontrou o encanto de ler um bom livro, de encontrar uma informação procurada ou até de estudar algum assunto... Enfim, o prazer de desfrutar horas de puro lazer e informação! Uma viagem pelo mundo da imaginação! Ler é tudo de bom!
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=25233688>)

"*Nós amamos o sor Cláudio*". Criada por um aluno em outubro de 2006, contando com 49 integrantes.

Bom essa comu é para qm amaaaaaaaaaaaaaaaaa o professor Cláudio de geografia,do colégio Bibiano de Almeida de Pelotas-RS!!!
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=22608350>)

"*Sou amiga(o) da Bitisa*". Criada em julho de 2006 pela professora Cláudia (Português) para a sua colega (amiga) Bitisa (Inglês).

Quem a conhece, sabe. A Bitisa, ou simplesmente Biti, é uma pessoa prestativa, sincera, sempre preocupada em fazer o que é certo. Seu jeito simples cativa qualquer um, mas recomenda-se pelo menos um pouco de compatibilidade entre gênios...
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=17317026>)

“Nós adoramos a sora Claudia”. Criada em março de 2007 por uma aluna conta com 42 integrantes.

Essa comu foi feita para as pessoas q conhecem e adoram essa pessoa maravilhosa q é a professora claudia!!!
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=29987512>)

“1º turma d formandos do bibiano”. Criada pelos alunos em abril de 2007 e conta com 28 integrantes.

Bom essa comu foi criada para homenagiar a primeira turma de formandos do bibiano!!! Todos os formandos ate msm os q naum se formaram, os q foram ou os q naum foram mas tiveram vontade de ir entrem
(<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=30734288>)

Há outras comunidades referindo relações de amizade entre os alunos. Destaco alguns depoimentos, sobre a escola, as relações com os colegas ou professores:

um ótimo professor...ele eh amigoooo!! sempre dando conselho,na hora certa... sempre brigando com a gnt.... pelo nosso bm, sim eu sei... mas as vzs ele pega pesado! mtoooo conselho ele ja me eu...mtooo ja xorei com os conselhos dele! mtoo ele ja me xingo... mtoooo ja fikei d kra com ele por causa disso... mas... depois sempre voltavamos a falar d novo!!
(Aluna)

Paciência colegas, o sacrifício terá sua recompensa, pensem em nossos alunos desfrutando de sala de artes, salas de aula adequadas, refeitório, cancha poliesportiva, laboratórios, e tudo mais que se concretizará ao final desta obra, ta demorando, mas falta menos do que faltava... hahaha bjbjbjbjbjbjbjbj (sobre a obra no Bibi) (Professora)

Saudades do colégio amado!!! (Aluna)

Eh foi triste a dspedida!! (Aluna)

Amigos q fikram para traz e não deu tempo nem d dizr: - tchau...Mas, faz o q a vida continua,e a nossa formatura foi lindona!!! Apesar da chuva atrapalha!! (Aluna)

bom...saudad vo senti d td ai! dos colegas,dos professores,das "brigas...mas eh isso!!saudad eh o q vai acontc, sab pq saudad? pq foi ai q vivi os melhores 9 anos da minha vida!!! bom,vo para d escrev,pq vcs sabm neh...eu vo xora!!! Bjoooo (Aluna)

eu amu mtoo todos q fizeram part da minha vida ai! NO MELHOR COLEGIO Q EXIXT: BIBIANO DE ALMEIDA (Aluna)

SAUDADE DO COLEGIU Q ME ENSINO A VIDA. "SAUDADE"
Saudadesssss do "coleginhuu" em que tive grandes lições... conheci grandes pessoas... grandes profissionais...encontrei grandes amigos...Saudades do tempo em que puxavam minha oreiiiiaaa e falavam qeu tava errada....Saudades dos grandes professores q me ensinaram muito ..mas naum sóó a materia grandes lições tbm!!!Saudades do enorme tempo q todos eles conseguiam para se preocupar com cada um de nós... pois isso jáá não encontrei mais...Saudades do "coleginhu" onde aprendi a gostar de estudar Saudades uma grande dor e um grande vazio por não ter me formado com todos meus colegas e professores...mas não deooo faze u q... Saudades dauqueles q sempre estarão gravados em minha memóória ...BiBiaNo De AlMeIdA a EsCoLa Da VidA OnDe Se TeM GrAnDeS aPrEndiZaDoS gRaNdEs EnSiNaMeNtOs!!!! (Aluna)

Eu tenho grands saudades do bibi, professores e colegas qualquer hora aparezzo por ai!!!!!!!!!!!! (Aluna)

Nossa festa, como sempre,foi tudo de bom.....teve até uma chuvinha maneira pra refrescar. Lindos foram meus alunos dançando e cantando!!! (Professora)

Professora eu gosto muito de você. Você é muito legal adoro brincar na aula com você (Aluna)

Essa "Teacher" é 10...!! Tm uma paciência de JÒ!!hahahahahahahaah...
Eu adoro essa pessoa... que sempre nos ajuda, nos ensina o q é certo...È claru ki ela nos da umas broncas tbm mas de vz enquanto é bom."Teacher" Obrigado por tudo...Kisses!! (Aluna)

Os depoimentos, de uma maneira geral, apontam para uma avaliação positiva em relação à escola e às relações. Nas entrevistas e nas observações os alunos, professores e equipe diretiva avaliam de forma semelhante. Salientam os projetos disponibilizados, o aprender, as relações de cooperação e amizade que caracterizam os diferentes ambientes. O clima de respeito, solidariedade, alegria e amizade entre os alunos se estende na mesma proporção nas diferentes séries e entre a comunidade escolar.

6.3.2 E Só me Perguntavam é um Oásis?

Toda a ação de influir sobre os demais – e a educação o é – tem um sentido para quem a empreende. Do contrário, nada mais é do que rotina. A ação de influir ensinando provoca a produção e a elaboração de um significado em quem recebe as ações de influência. Um e outro – sentido para quem educa e significado construído para o educado – podem estar vinculados entre si por relações de causa e efeito, mas ambos os aspectos pertencem a ordens diversas. Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e produzir, outra são os efeitos (elaborações subjetivas em quem recebe a influência). (SACRISTÁN, 2007, p. 119)

Crises. É o que se espera de qualquer escola. Tal crise é ainda mais esperada se essa instituição for pública. Em nossas representações, é possível imaginar uma crise de maior gravidade se a educação e a escola estiverem na periferia dos efeitos do mercado e da “gestão” dos bens educacionais, ou seja, se ela não tem intenção de formar um consumidor mas, sim, um cidadão. Falando sobre as crises vividas no ano de 2007, uma professora da equipe diretiva avalia que o aumento da reprovação na escola no ano anterior (2006) e a busca pelas causas tiveram conseqüências sobre a equipe. O que é crise nessa escola? *Essa mudança,*

essa falta de estabilidade no grupo todos nós sentimos. [...] Nós tivemos crises sérias, embates.

E quais são as dificuldades que uma outra professora percebe no trabalho?

Tem alguns, assim... Olha, uma coisa que eu vejo assim... quando tu pensa em algum projeto, vamos dizer assim, para fazer, para realizar, alguns projetos mais ousados, vamos dizer assim, é tu ter que sair para a rua para estar entrevistando famílias. Esse ano a gente fez isso com o pré, com a pré-escola. Não é uma coisa que todas as pessoas se disponham a fazer. Antes de fazer esse projeto, esse ano, que acontecesse esse projeto, teve um ano que a gente omitiu, porque as pessoas para fazer um trabalho desses, a pessoa tem que acreditar, tem que acreditar que é uma coisa importante para a escola, mas em outros... outra coisa assim, porque tu tens que te organizar de tal forma que tu possas estar saindo, então, esse trabalho de ir nas casas das famílias, de estar conhecendo um pouco, não todo, um pouco desses alunos lá dentro da casa deles, das coisas, junto com as coisas deles, que a gente está fazendo, que a gente não conseguiu concluir ainda ... para fazer isso aí, tu tem que acreditar, tu tem que ter claro com que objetivo tu vai na casa do outro, e, que isso possa estar melhorando a tua prática, e tem... tem alguns colegas que ainda tem um pouco de resistência: ter que ir até lá, ter que ver essa realidade. Não são todos mas, tem algumas professoras que até já estão me pedindo que coloquem nesse levantamento que a gente faz no final do ano com os pais, alterar, botar mais alguma coisa, se os pais vêem isso... tem isso também, se os pais querem, dentro daqueles pais que querem porque, de repente, tem alguns que não gostam que entrem nas suas casas, pedir então que coloquem nessas fichas quem deles gostaria que os professores estivessem fazendo essa visita para estar conhecendo um pouco mais da realidade física da casa, claro, da realidade física do aluno. E isso aí, é uma das coisas que eu acho que, às vezes, emperra o trabalho, dificulta, porque tem que ter todo um trabalho de convencimento, toda uma argumentação, tanto com o colega, com o nosso colega professor, que não acredita muito nisso, quanto na questão assim... dos pais, mostrar para os pais porque a gente quer fazer isso, porque a gente acha importante, que a gente não vai lá

para estar "bisolhando" a casa dos outros. (Equipe Diretiva)

Então a nossa maior discussão metade da nossa reunião foi avaliação, como é que tá se avaliando esse aluno, por quê, por que alguns professores sentem tanta dificuldade em avaliar esses alunos que têm necessidades maiores, né. A avaliação é feita igual como é dos outros se tem que ter uma avaliação diferenciada pra eles, o que o professor avalia, se se preocupa só como que, tá preocupado com o cognitivo ou tá preocupado com o resto. Se todos os professores da área estão avaliando da mesma maneira, se preocupando com as mesmas coisas ou então tem algum professor conteudista, se aqui na escola tem um professor que só avalia conteúdos e não se importa com o resto, não é um professor que está dentro do projeto da escola, tanto que a gente tem parecer, né, que avalia o aluno como um todo, não é uma nota que vai provar que aquele aluno foi lá e reprovou todo o conteúdo, tirar uma nota 8 não tá mostrando se ele realmente está integrado, né, tu sabe que não adianta ter uma decoreba de uma coisa e do resto tu não saber nada. [...] Então, eu acho que a gente precisa de mais estudo, ler, tanto que a gente tem um grupo de estudo. (Professora)

É tem horas que a gente meio que desanima assim este ano nós temos todas as salas com lotação quase esgotada, de quinta a oitava série lotação esgotada, nós temos trinta alunos em cada sala e temos gente pra chamar, lista de espera de vinte, vinte e poucas pessoas...É importante falar a nossa oitava série está lindíssima, sétima e oitava ontem, eu entrei, todos com mais de 30 anos eu acho.(Professora)

As professoras não representam um grupo homogêneo. Não pensam da mesma forma. Se não existe a homogeneidade de idéias, considerando as divergências relatadas em diferentes entrevistas, se nem sempre chegam a uma resolução única, é possível observar que estes conflitos (comuns em qualquer instituição onde existe abertura para que as diferenças apareçam) não prejudicam a qualidade geral do trabalho coletivo realizado pela escola.

Mas para que serve uma crise?

Ontem a Lu estava me contando que alguns professores têm vindo elogiar a forma como a gente maduramente conseguiu reverter o que era um conflito em uma alternativa, uma saída. Que é bem o que diz o Projeto da Escola, usar o conflito pra crescer. Então foi um momento de fortalecimento nosso muito grande. (Equipe diretiva)

Não, não é um oásis, mas eu to falando sobre o que dá certo! Tem problema? Sim, claro, é óbvio que tem, como em todo fracasso tem o sucesso, e em todo sucesso tem fracasso (Diretora)

Crises, muitas caras e faróis...

É, são faróis assim tu vai te guiando. Bom e aqui tem um bom farol que me dá um bom caminho. Eu comecei por aqui mas eu posso cruzar ali também. Não quer dizer que se eu for passar por esse farol, que o meu barco não possa navegar por essa água, também, então esse é a dinâmica da escola. (Professora)

Um projeto de aprendizagem atento ao cotidiano: o “não” pode se transformar em sim, o singular em plural. Instituições do fracasso subvertidas. Transgredidas. As teorias abrem portas, descortinam horizontes. Uma prática que possibilita/autoriza aos alunos viverem o “sucesso”, a acreditarem em seus professores, sua escola, sua cidade e seu país. Estão *em relação*. Um êxito que não representa apenas o acúmulo de bens, mas que se estabelece na confiança e na segurança. A confiança em si mesmos. Um si mesmo que ora ocupa a função de equipe diretiva e pode subverter as regras do fracasso, ora é pai/mãe e sente-se importante parte de uma escola, voz ativa de compromisso e ora é aluno e pode estar feliz e aprendiz. Um mesmo sentimento desenhando-se em inúmeras faces, iluminando-se em incontáveis sorrisos.

Ela só ganha cara, porque não é uma não. A cara que a escola tem. Ela tem milhões de caras. O cachorro do

aluno lá da sétima série é aluno da escola porque ele e o cachorro, só andam juntos. Ele vem junto, ele sofre o reflexo da cultura que esse aluno está desenvolvendo aqui dentro da escola que eles trazem a ninhada para gente conhecer, então tu não matricula a criança. Matricula a mãe, o pai, o papagaio, o avô, o vizinho, a briga com a vizinha. A polícia que foi chamada. É muito intensa essa relação. (Professora)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida. "Bibi". Suas crises, regularidades e singularidades. Não anda em busca de portos seguros. Faz das suas crises o impulso, o vento que sopra suas velas, transforma a diversidade de sua tripulação em razão para estabelecer conexões, sua bússola para continuar navegando, em um permanente cartografar de novos e desafiadores horizontes do *aprender* no oceano chamado Educação. Não navega só. Está *em relação*. Uma escola, no Estado do Rio Grande do Sul, entre 9861 escolas da rede municipal do Brasil. Contribui com 0,01% para o discurso sobre a "não-qualificação" da Educação Básica da rede pública brasileira. Seu IDEB 4.2 *nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2007*, representando 0,5% acima dos índices referenciais para a cidade de Pelotas e 0,5% acima dos registrados pelo município de Porto Alegre. Segundo projeções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP realizadas a partir da Prova Brasil 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006, a escola deverá em 2021 atingir o IDEB esperado de 6.3. E, afinal, que qualidade ela tem?

A seguir pretendo, partindo da identificação de algumas tensões, buscar vias de problematização que levem a sinalização de potenciais conflitos, os quais nos impelem, muitas vezes, a redemoinhos no campo dos identificadores /indicadores de qualidade da Educação pública.

7 O PASSADO É O QUE ESTÁ NA FRENTE, O FUTURO O QUE ESTÁ NA GENTE³: QUANDO A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO É VISÍVEL NO HORIZONTE

Na circunferência, o princípio e o fim se confundem. (HERÁCLITO apud SCHÜLER, 2001)

Não seremos humanos sem segurança ou sem liberdade; mas não podemos ter as duas ao mesmo tempo e ambas na quantidade que quisermos. [...] O melhor pode ser inimigo do bom, mas certamente o "perfeito" é um inimigo mortal dos dois. (BAUMAN 2003, p. 11)

Sujeitos em movimento, aprendizagens em relação: aprendendo a ser um *ser humano* fazendo do *passado o que está na frente e do futuro o que está na gente*. Futuro que acolhe o horizonte como céu e mar, movimenta compromissos, possibilidades e potencialidades. Reescreve o passado, mapeia os horizontes. Inova-se, inventa-se, supera-se. O que está na frente transforma-se em *32 maneiras* de lembrar que o novo não está pronto. É farol que sinaliza. É devir. É possível. Traz um sentido pessoal de autonomia. *Liberdade*. Protagonistas, prenes de futuro. Se fomos passado, também somos/seremos futuro. Ele está em nós, podemos ou não realizá-lo, sinalizando que ele não depende apenas do outro. Depositários dos próprios sonhos, senhores dos desejos,

³ Refere-se à dimensão bidimensional do tempo (passado e futuro) cultivada pelos povos indígenas no estado do Mato Grosso apud *A Radicalização da Ética na Educação Pública* do livro *Transgressões Convergentes* (Geraldi, Benites, Fichtner, 2006)

responsáveis pelo que são e pelo que vierem a ser. Querem ser humanos. Viver como únicos a humanidade em coletividade. Viver a singularidade entre as regularidades. É um oásis? Não, são as marés da educação no seu ir e vir que impulsionam, descobrem e redefinem a viagem do aprender.

Pra falar em sucesso eu tinha que me desdobrar em trinta e duas porque era tão difícil mostrar. Eu não quero dizer que esse bom seja eficaz, não acho que a escola está pronta, muito antes pelo contrário, acho que, a cada dia, que a gente trabalha tem coisas que dão certo. E é pior ainda me dá um medo maior, porque a responsabilidade é muito maior! Então eu trabalho na lógica do que não dá certo, pois acaba sendo muito mais fácil. Porque é menos dinâmico, está posto. Aí o sistema é bom, porque ele te protege. Essa é uma explicação para o fracasso. Eu estou dentro de um sistema que é fracassado. Por que as pessoas estão acostumadas a ver só o fracasso e não questionam o fracasso? Por que o fracasso não é questionado? (Diretora)

O princípio e o fim se confundem. Fracassos e sucessos sobrepõem-se. Desafios e horizontes para quem continua a navegar/pesquisar nessa grande circunferência chamada Educação. Sim, é tenso o paradoxo entre a segurança e a liberdade: não podemos ter as duas ao mesmo tempo e ambas na quantidade que quisermos. Como sugere Bauman (2003), pouco resta a fazer para fugir ao dilema – podemos negá-lo por conta e risco. Contudo, resta-nos avaliar as chances e perigos das soluções já propostas, testadas e tentadas. Esse caminho, do qual se pressupõe uma ação ativa de busca parece ter sido a opção tomada pela escola estudada. Nesse momento, este estudo precisa, também, explicitar posições/finalizações/conclusões. A tese! A marcha! *No princípio e no fim*, uma esperança anunciada. Um compromisso em construção. Assumo. Sustento. E enuncio: a despeito da tendência de precarização e perspectiva de fracasso que recaem sobre a educação pública, há algumas escolas que podem produzir/traduzir relações que favoreçam o

desenvolvimento de procedimentos e inovações que expressem processos mais inclusivos a partir dos quais é possível discutir qualidade no âmbito educacional.

Uma escola tentando construir alternativas, descobrir possibilidades. Desafia e inspira um outro fazer. Busca o equilíbrio, sustentando-se delicadamente entre a *segurança* do fracasso e a *liberdade* de ousar. Riscos e negativas transformam-se em possibilidades e potencialidades. Acreditando, com entusiasmo, na liberdade de sonhar e realizar. Investe de sincero significado a coragem e a vontade de transformar a realidade, de revelar horizontes, recontar estórias, reconstruir vidas, de mudar/confrontar o *fim da história*.

Como nos diz Paulo Freire em sua última entrevista (Abril de 1997), nenhuma realidade é *assim mesmo*. Toda a realidade está aí submetida a nossa possibilidade de intervenção. Para tanto, é preciso considerar um ser humano em construção. Projeto inacabado que nos orienta numa permanente marcha, em movimento na busca de *mais*. *Mais* amorosidade, esperança, humanização. Ser e deixar ser: uma luta de quem continua a trilhar caminhos. Encontros entre escolas e teses. Nossas marchas são muitas.

Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha. [...] Elas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo. Eu morreria feliz de ver o Brasil em seu tempo histórico cheio de marchas. De marchas dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. Eu acho que afinal de contas as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo. [...] Estão provando certas afirmações teóricas de analistas políticos que é preciso brigar para que se obtenha um mínimo de transformação. [...] O meu apelo, meu desejo e meu sonho é que outras marchas se

instalem nesse país, por exemplo, a marcha pela decência, a marcha pela superação da sem-vergonhice que se democratizou terrivelmente neste país. Estas marchas nos afirmam como gente e como sociedade querendo democratizar-se. (FREIRE, 1997)

Nossos pontos de destino: as incertezas. Encontrá-las e confrontá-las. Desejo e talento construindo possibilidades. Inserções no mundo. Tomadas de posição e decisão. Transformar em futuro e esperança o *que* (ainda) *está na gente*. Falas, instrumentos e a "gente": é o que temos pela frente!

[...] Indiscutivelmente, do ponto de vista até biológico, talvez nenhum outro ser tenha desenvolvido uma capacidade de adaptação às circunstâncias maior do que o homem e a mulher. A adaptação no ser humano é um momento apenas para o que eu chamo da sua/à sua inserção. Qual é a distinção que eu faço entre adaptação ao mundo e inserção no mundo? Na adaptação há uma adequação. Há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc. E na inserção o que há é a tomada de decisão no sentido da intervenção no mundo. Por isso mesmo eu recuso qualquer posição fatalista diante da história e diante dos fatos. Eu não aceito, por exemplo, expressões como "é uma pena que haja tantos brasileiros e brasileiras morrendo de fome mas afinal a realidade é essa mesma". Não. Eu recuso como falsa, eu recuso como ideológica. Nenhuma realidade é assim mesmo. Toda a realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela. [...] Para mim uma das minhas preocupações, uma das razões de minha luta, uma das razões de minha presença no mundo é exatamente a de que, como educador, eu posso contribuir para uma assunção crítica da possibilidade da passividade. Para que se vá além dessa passividade no que eu chamo de posturas rebeldes e de posturas criticamente transformadoras do mundo. (FREIRE, 1997)

"Gentes", caminhos ou mares. O caminho do sucesso está em enfrentar corajosamente as incertezas e o medo. Sim, o medo tem de ser considerado. Lembrando Heráclito e Diana, em epígrafe, *deparar não é parar de ver. É ser enviado a ver o visível do horizonte como fronteira da visibilidade*. E o temor é visível nos olhos dos nossos "tempos líquidos", conforme nos alerta Bauman (2008). O autor analisa nossa sociedade contemporânea, a qual é afligida pelo ritmo rápido e contínuo das mudanças sociais e do acaso, ou descaso, das políticas. O resultado deste viver vertiginoso emerge em inúmeras formas de manifestação de ansiedade e insegurança, no espectro do "medo líquido". Este é o sentimento central do nosso tempo. Alerta para a impossibilidade de prever e, seguramente, aplacar a força dessa emoção. Ressalta como centro do nosso esforço a busca pela *esperança e a oportunidade de atingir um equilíbrio aceitável entre segurança e liberdade*. A compatibilidade entre ambas não é auto-evidente, exige reflexão e crítica. Negar e compreender não são mecanismos suficientes ou eficientes para conter esta aflição. É preciso buscar suas raízes. E, de alguma maneira, elaborar uma forma de conviver, tornar aceitável o medo, o qual, hoje, nos parece inevitável. Vamos navegando entre céu, mar, segurança e liberdade colhidos pelos *diálogos do horizonte*.

Haverá sempre as trágicas desistências de ser, de ver, mas, como lembra ainda Freire, nosso navegador da esperança: a grande tarefa de passar pelo mundo é a da briga constante/permanente pelo *ser mais*. E o que é *ser mais*? Será o mesmo que *ter mais*? De que qualidade na educação Freire fala? Uma escola "perfeita"? Um oásis? Como resposta à instigadora questão, retomo Bauman (2003), em epígrafe, *o melhor pode ser inimigo do bom, mas certamente o "perfeito" é um inimigo mortal dos dois*. Bauman (2008) também sugere que a esperança possa ser um antídoto para as inúmeras razões reais pelas quais podemos ou poderemos sentir medo. As catástrofes podem estar logo ali. Mas também

pode estar *logo ali o princípio de um novo pacto com a humanidade em seu conjunto*. Reconhecer raízes dos problemas, erradicar problemas. É preciso começar mesmo sem a certeza do fim ou dos fins. É preciso buscar o que nos liga coletivamente, *desnudando a complexa rede de elos causais entre as dores sofridas individualmente e as condições coletivamente produzidas* (p. 226).

Pactos. Elos. A Educação, a ciência e as teses os buscam. A *qualidade da Educação*, hoje tão proclamada e almejada por todos, talvez não esteja em um ou outro ponto, em um ou em outro lugar. Ainda que as coordenadas latitude: 31° 45' 8" S; longitude: 52° 19' 45" W indiquem um *ponto de destino* onde esse conceito se abriga. A desejada qualidade pode estar no percurso e não na chegada. *De-finir fronteiras e limites entre os fins e os princípios*. Nas marchas. Nas margens. Talvez os exóticos e distantes oásis, paraíso da educação, não sejam "um" lugar para chegar e, enfim, permanecer, descansar. Porém, nós acreditamos e alimentamos este ideal. Vivemos sob a lógica de que poucos são os que sabem/podem e muitos os que não sabem/não podem. A lógica do mérito sob a qual nos fazemos doutores em distribuir benefícios a poucos. Por meio desta ótica, essencialista e meritocrática, tornamo-nos aqueles que, muitas vezes, elegem os raros merecedores ao acesso garantido e exclusivo proporcionado pelos diplomas e às certificações de qualidade. Somos levados a acreditar na necessidade desta mecânica de distribuição de privilégios. E, assim, ajudamos a tornar o navegar nos mares da educação pública e da qualidade uma tarefa para poucos. É preciso que acreditemos no poder atribuído ao conjunto de técnicas e instrumentais aferidos capazes de transformar vidas em números, cotidianos em posições de "ranking". Indicadores, índices, estatísticas. Reforçar o dogma de que tudo isso é, enfim, qualidade! Um segredo de posse apenas dos grandes navegadores, os quais o descobriram, des-vendaram, desnudaram. Segredos transformados em categorias, em estatísticas. Dados. Dessa forma, vemos um "novo e exótico" mundo da qualidade

sendo acessado e a partir do qual voltamos ao início da circunferência. E é nesse momento que descobrimos este peculiar universo sendo fartamente vendido em forma de currículos, consumido em versão bibliográfica, gerando, assim, novas formas de alimentar o consumo qualificado, pasteurizado e pouco questionado do fracasso.

A ciência tem-se proposto a algumas prescrições e aos *seguros* e estáticos pontos finais. Não pretendo apresentar um modelo do que fazer. Mas, a partir do estudo realizado, exerço, também, minha *liberdade* de autora e, como navegadora que busca novos mundos, viajo pelos mares da educação, problematizando alguns dos fracassos que lhe são/foram impostos. Assim é que me sinto desafiada a concluir/finalizar: marchando entre os que cultivam cuidadosa e amorosamente a tarefa de buscar alternativas para a educação pública de qualidade. Neste capítulo, já avistando, portanto, a finalização, a partir das tensões entre passado/futuro, entre segurança e liberdade, encontro duas vias de problematização: identificar potenciais conflitos de interesse e cultivar suspeitas. Na esperança de que este estudo protagonize as reticências...

7.1 Por que o Fracasso não é Questionado? Identificando Campos de Operação na Qualidade em Educação

O conflito é pai de tudo, de tudo é rei; designou uns para deuses, outros para homens; de uns fez escravos, de outros livres. (HERÁCLITO apud SCHÜLER, 2001, p. 231)

Posições. Oposições. Conflitos. Passado e futuro em colisão. A ação iniciada no ontem, interfere no hoje, no aqui e agora, e projeta seus efeitos no amanhã. Se os opostos conjugam os mesmos tempos - passado e futuro - o conflito que atuou ainda atua, os feitos ecoam, produzem suas

conseqüências. Circularidade: composições, decomposições, recomposições. O conflito cria e preserva – ele é *pai e rei*. Responsável pela correlação de forças entre todas as coisas, o conflito congrega e dispersa. Sem ele, seríamos arrastados pela desordem. É também “filia”. *A liberdade dos senhores atrai os escravos. Sem acordo, não há convívio. Ao me opor a outrem, reconheço-o como aquele que decidiu ser quem é.*

Se os deuses definem o limite superior, o homem livre encontra, em outra direção, os escravos. A liberdade dos deuses e a submissão dos escravos situam-se nos extremos. O homem livre é superior a uns e inferior a outros. Os caminhos da servidão e da liberdade cruzam-se nele, campo de operação. (SCHÜLER, 2001, p. 231-234)

Conflitos entre *deuses e homens* são travados todos os dias, conjugando objetivos, ações, destinos e responsabilidades em inúmeras combinações traduzidas e reproduzidas em tempos-espacos no *campo de operação* educacional. Políticas, interesses econômicos, regularidades e singularidades. No fluir universal, *as ondas avançam sobre a areia e se quebram contra as rochas*. Este estudo dá visibilidade a uma experiência na qual os seus sujeitos ousam avançar/transgredir navegando sobre o mar da educação, avançando sobre a *areia* mas, também, quebrando sobre as *rochas*. Fronteiras, avanços e retrocessos. *O conflito é pai. É rei. O conflito com a morte gera visões de eternidade, o conflito com a dor gera a esperança do bem, o saber limitado gera o desejo do saber sem limites. Entendam-se eternidade, bem, saber... como constâncias relativas geradas pelo conflito do fluir.* Schüler, (2001, p. 231-234). O conflito produz horizontes. Em outras palavras, as históricas regularidades da escola associadas aos seus fracassos geram enfrentamentos e visões das possibilidades de sucesso e qualidade em educação. Este é o vento que impulsiona o navegar deste estudo.

Existem pontos de encontro entre interrogações, exclamações em campos de operação. Disjunções geradoras, propulsoras, e, também, imobilizadoras. Na busca pelos resultados, acontecem os encontros, o fluir, este frente a frente com a qualidade se transformando em questões sobre quem pode questionar o fracasso e quem pode legitimar o sucesso.

Pontos de interrogação não são desejados e bem aceitos nos nossos tempos. Perturbam. As incertezas precisam de previsibilidade. Vivemos, sobrevivemos e ansiamos pela rapidez, o momento, a gratificação instantânea, a fluidez e, principalmente, os resultados embalados por alentadores pontos finais. Porém, a indagação continua inquieta: que forças geram questões como a preocupação com a qualidade do ensino para um número crescente de pessoas?

No fluir dos encontros (e desencontros), entre exclamações e interrogações, entre *areia e rochas*, surge o *panorama* no qual se vislumbram os potenciais conflitos. Por um lado, é preciso buscar as certezas dos *bons* pontos finais contemporâneos: consensos e resultados. Por outro, estes mesmos epílogos nos desafiam a continuidade e a superação em interrogações e reticências.

Na medida em que predizem o que enfim são nossas *metas, fins e compromissos*, colocam a história em xeque e ameaçam-na com o *fim*. Singrar as águas da educação pública é navegar sobre um universo de conflitos, equilíbrio e desequilíbrio entre forças opostas. Estas forças e jogos de poder alicerçam a tão esperada (por "todos") qualidade em educação.

Geraldi (2006) identifica alguns consensos contemporâneos sobre a educação pública. Refere que, em quase todos os países do globo, existe um panorama que nos leva ao questionamento sobre o seu futuro. As demais constatações referem-se à ampla divulgação da crise da educação

e à compreensão desta *como um fenômeno histórico e transitório*. Na busca pela identificação de potenciais conflitos, além dos sugeridos pelo autor, coloco em destaque, ainda, a alternância das preocupações e do foco diante das demandas sociais e econômicas tanto no governo quanto nas pesquisas em educação. Nesse *mar* das constatações, a busca de uma outra compreensão para as experiências e as pesquisas. Para as teses.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, refere-se à *melhoria da qualidade* do ensino. Apresenta-se como uma versão *instrumental e executiva* do Plano Nacional de Educação (PNE). Agregando 30 ações que incidem sobre diferentes aspectos, mostra-se disposto a enfrentar este problema nas escolas de Educação Básica do país. Tão bem aceito nas diferentes instâncias, poderá indicar que se sabe, enfim, o que significa qualidade em educação. Basta que estas ações sejam executadas e teremos o tão esperado resultado. Algumas dessas iniciativas propõem-se a projetar resultados que deverão ser atingidos em 2010; outras, em 2022. Saviani (2007) busca entender a lógica implícita ou explícita dos compromissos assumidos pelo PDE. Analisa o referido Plano evidenciando as alianças entre empresários e Estado, capazes de transformar a esperada qualidade em educação em *pedagogia dos resultados*. Segundo o autor,

o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogias das competências" e "qualidade total". Essa, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que este produto se revista de alta qualidade, lança mão do método qualidade total que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa

todos os participantes do processo, conjugando suas ações melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do "Compromisso de Todos pela Educação" espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC (p. 1253)

Investimentos versus gestão, resultados/desempenho/produtos versus processos, centralização das decisões versus autonomia, educação técnica versus educação humana e cidadã: quantificação dos resultados *para todos*. A "validação" das pessoas em diferentes instrumentos padronizados e *indicadores*. Resultados, estes, sim, eficientes e eficazes. Estes são alguns dos pressupostos sobre os quais orbita hoje a discussão em torno de qualidade da educação pública. A respeito deles, há algum consenso entre educadores, políticos, mídia, economistas, empresários, técnicos em planejamento, consultores. Deste encontro, diferentes pareceres são emitidos. Suas metas pressupõem realinhamentos. Os dados e os méritos (essências) explicam-se por si mesmos. Dados não precisam ser questionados. São pontos, encerram, informam e afirmam, tranqüilizam. Apresentam-se sem ideologia. É o fim. A regulação do mercado-escola e do "produto-de-qualidade" chamado ensino.

Diante de tais explícitas "receitas", a experiência estudada poderia não ter nenhum valor considerando que o seu IDEB não expressa números mais significativos se considerado e comparado em larga escala com as escolas do país ou do Estado. A escola sonhada pela "utopia" dos técnicos está em apenas 0,8% dos municípios brasileiros. Estamos, mesmo, muito longe da educação pública de qualidade (técnica)!

Ironicamente, os processos inclusivos a que tanto nos referíamos e que tentávamos definir, estão sendo vividos na prática e nas políticas. A "educação é para todos": *todos* - empresários, técnicos, voluntários - igualmente *preocupados* e finalmente *comprometidos* com a qualidade na

educação. Os que eram apenas "Amigos da Escola" aproximam-se dela investidos de um papel de salvadores: como investidores. Eles têm voz firme. São visíveis. Propõem a competição entre as "melhores" escolas ("ranking" dos visíveis). Sabem utilizar muito bem as técnicas e as estratégias de comunicação, dominação e manipulação, suas ferramentas para a cooptação. "Incluídos" na discussão sobre a *melhoria da educação*, seus ajustes prevêm qualidade com efetiva avaliação, inclusão por mérito, distribuição de serviços, análises de mercado, "marketing", entre outras. Suas imposições vêm como via única, sem volta. A "utopia" do que deve ser o investimento de "todos". Enfim, o mercado. Apresenta-se como vigoroso, saudável, feliz, formulador, resolutivo, focado. O privado sobre o público. Descarta-se o velho. Renova-se e vende-se sempre outro: novidades existem para serem consumidas. Um outro mercado é sempre possível. A educação, que, até a década de 90, estava distante do mercado, passa a ser preocupação de todos. Todos pela educação: e um (mercado) por todos!

Mas no que a experiência estudada transgride e nos permite discutir qualidade em educação? Considerando apenas os seus resultados em contraposição à visão (técnica) da qualidade total, teríamos pouco. Vista em larga escala, a escola seria mais uma, protótipo do discurso por melhoria e baixo rendimento em educação pública. Na visão do mercado e da qualidade total, seria uma experiência "não-qualificada". Nesse sentido, é preciso estar atento a que algumas conquistas e avanços não são merecedores de visibilidade. É preciso desqualificar alguns resultados obtidos principalmente no âmbito dos investimentos públicos para, muitas vezes, qualificar outros discursos privados e privatizadores. É neste sentido que a experiência nos aponta para alguns conflitos. A escola tangencia os qualificadores do mercado e a educação-mercado, mas se projeta numa outra direção. Merece atenção, reflexão e visibilidade sobre as suas conquistas, considerando que sinalizam para uma qualidade (social) da educação, Qualidade esta que não nos permite predizer os

resultados em larga escala tal, como os indicadores do INEP, por exemplo, mas potencializa a discussão. Direcionam seus resultados ameaçando em pequena escala os pontos finais colocados sob forma de crise da educação pública. Sustentam qualidade sob forma de transgressoras reticências.

José Pacheco, professor português, idealizador da Escola da Ponte, que esteve visitando a instituição em 2006, tem estudado diferentes experiências brasileiras de educação. Referindo-se a elas, diz que o *Brasil tem escolas de dar inveja às européias e educadores extremamente dedicados, que encontram meios alternativos de garantir um aprendizado que conduz os jovens ao conhecimento e à prática da cidadania*. Pacheco (2007) designa tais experiências como “escolas invisíveis”. O estabelecimento estudado pode representar uma dessas invisíveis experiências que, trabalhando em silêncio, cultivam suspeitas sobre a instituição do fracasso e a crise da educação pública. *O conflito é pai de tudo*. Entre duas visões de qualidade – “técnica” e “social”, pode salvar nossas esperanças sobre o *fim da história*, a qual a todos (singulares) tenta regular.

7.2 Transgressões: cultivar suspeitas sobre o fracasso, potencializar a esperança como horizonte

O horizonte. Isso tem que estar todos os dias olhando na escola e vendo o quanto a escola ainda é uma coisa muito importante, dentro da vida das pessoas.
(Professora)

Salientados os conflitos que envolvem este estudo, é o momento de mapear os sinalizadores que identificam e diferenciam a escola no oceano do ensino. Considero as características outorgadas a esta instituição um

estimulante ponto de partida, o qual nos permite zarpar para uma discussão mais ampla sobre qualidade no âmbito educacional. Em outras palavras, passo à análise das singularidades da escola, sua vocação para ir além da tradição, descobrindo e orientando-se por uma "outra" perspectiva. Esta permanente promoção de uma forma dinâmica, viva de atuação, ignora tanto o discurso de fracasso da educação como o da tendência contemporânea de guiar a escola na direção exclusiva do mercado.

No sentido da tese, apresento o estudo como um exemplo potente do possível em educação. Esta outra lógica toma como propulsora a força de que o aprender não está determinado pelas "desigualdades", pelo "Estado" ou pela "sociedade". O futuro não está dado, pelo contrário, espera por sujeitos autores do seu próprio processo de aprendizagem. O aprender é a força do sujeito-autor. Ele tem o desejo e exige a oportunidade de escrever e reescrever a própria biografia. O futuro não está ao lado, nem atrás, nem na frente, longe ou perto. É o que está em cada um de nós. *Está na gente*. Espera pelo compromisso com a existência. Resignifica a possibilidade de andar na busca pelo pulsante, emergente e instituinte, o qual se constrói na recusa das práticas do tradicional fracasso. O futuro é superar, hoje, o já percorrido e instituído caminho dos discursos sobre as impossibilidades. Julgo que o exemplo estudado demonstre um potencial e uma esperança para novos horizontes em Educação Pública de qualidade. Um compromisso sobre o qual este estudo se aproximou na medida em que pretendeu encontrar sintomas de ruptura no discurso dos "nãos". Pressupôs o futuro como construção e compromisso com a transformação do que está na frente a partir do constante reinvestimento de significado.

Neste estudo, três grandes vias de condução e sistematização dos dados levaram à caracterização da escola (capítulo 6) no seu sentido funcional *a Escola na Vida, Escola em Processo e a Escola nas Relações*.

As características encontradas na instituição são compartilhadas pelos achados empíricos de outros estudos (referidos no capítulo 2 item 2.4). A seguir, retomo as vias de condução na tentativa de explicitar as características identificadas em cada uma delas. Em outras palavras, busquei expressar de forma sistemática os “indicadores” de qualidade, transgressões e/ou inovações que caracterizam a escola estudada. Tais indicadores estão presentes e se entrelaçam em diferentes momentos e não apenas nas vias nas quais foram identificadas.

A primeira via, *Escola na Vida*, apoiou-se no pressuposto de que todo saber envolve poder. Essa via buscou apontar na direção de como a escola vive e ensina as relações entre saber e poder. Os saberes, neste sentido, não são instrumentais meramente técnicos e estáticos de manipulação. Enquanto vivemos numa cadeia de relações humanas em constante movimento, os saberes podem ser considerados como ferramentas para apreender a realidade mutante. É possível que o conhecimento possa ter um sentido instituinte a serviço de um coletivo e não apenas dos interesses individuais e dos méritos. As habilidades para as relações na e para a coletividade parecem estar em relevo na *Escola na Vida*.

Nesse sentido, algumas características já ressaltadas nos capítulos anteriores, passam a ser sistematizadas e relacionadas a seguir:

Autonomia e Liberdade da/na Escola:

A autonomia da escola é demonstrada de diferentes formas: pelo tipo de relação com a mantenedora (Secretaria Municipal de Educação - SME), por propostas criativas como gestão das dificuldades encontradas no cotidiano, uso produtivo do tempo, conquistas coletivas tais como as horas pagas de reunião. A mantenedora reconhece, legitima e apóia as ações dos atores. Relação pautada pela idéia: sempre é possível buscar uma situação melhor. São ativos na participação e na defesa dos direitos.

Os professores estão preocupados com os processos participativos (seus e dos alunos). Preocupação central com a mudança qualitativa operada a partir da educação, em estender a visão de mundo dos alunos, em que estes tenham outras perspectivas de vida.

Liderança e Protagonismo

A liderança é uma característica observada nos professores, alunos e na equipe diretiva. A equipe diretiva exerce uma forte liderança. Esta, somada a liderança dos professores, ocorre pautada no compartilhamento da visão e das metas. O centro das intervenções técnicas está na conquista de melhores rendimentos. As responsabilidades são assumidas coletivamente. Forte liderança dos atores. Circularidade da palavra, das informações, das ações e direções. Liderança que envolve qualificação profissional, participação e projetos de trabalhos que respaldam as decisões.

Auto-organização e Auto-gestão

Relações estabelecidas a partir da auto-gestão, havendo uma busca ativa, questionamento e quebra da relação de dependência entre criança e adulto. Alunos e professores têm espírito crítico. A autonomia e autogestão dos professores estão associadas ao trabalho cooperativo. Quanto aos alunos, eles têm uma maior liberdade na gestão dos processos pedagógicos, escolhendo metodologias e podendo expressar como o trabalho pode evoluir, “repensando” sistematicamente as aulas e a escola de uma maneira geral. Fazem propostas de melhorias e assumem responsabilidades por elas;

Direitos e Deveres

As regras são compartilhadas. Os direitos e os deveres de todos os envolvidos tendem a ser claramente explicitados. A qualquer momento de uma aula, o PPP (Projeto Político Pedagógico) é lembrado. “Eles estão na escola para aprender” é o que lembram as professoras. É para isso que as

regras são lembradas. As relações dentro da escola são vividas e problematizadas tendo em vista pressupostos de transformação da realidade e das relações como, por exemplo, o projeto “Paz na Escola”.

Relação com a Comunidade

A relação dentro-fora da escola ocorre de inúmeras formas: atividades realizadas nas proximidades (praça e museu), relação entre vida e escola, passeios, pesquisas, leitura do jornal, problematização dos temas atuais, entre outras. São atores ativos (pais, professores e alunos) e exercendo papéis de reconhecimento e sucesso (alunos e professores).

Recursos

Os recursos materiais e pedagógicos tendem a ser bem valorizados e utilizados na escola: um animal presenteado, as obras de ampliação, uma tv comprada com esforço. Os espaços aparentam cuidado não sendo identificada nenhuma depredação.

Na segunda via de condução, a *Escola em Processo*, pressupõe uma racionalidade que busca a compreensão das implicações com o poder apoiando as reflexões e as “metarreflexões”. Buscam a articulação entre teoria e prática sem delegar a um outro (distante) a responsabilidade por suas ações. Fazem e pensam. Não postergam as ações e as aplicações concretas. Tampouco transformam suas ações em simplificações tecnocráticas que ignoram a teoria ou a crítica às teorias. Os professores assumem papéis protagonistas, socializando os seus resultados. O instituído não se consolida como a única opção, estimulando ações criativas e produtivas sujeitas à análise e à transformação. Estão *em processo* de ser, aprender e transformar. Nesse sentido, identifico na escola as seguintes características:

Dimensão Pedagógica

Matrícula de todos os alunos da comunidade. Evidências do predomínio do pressuposto de que todos podem aprender. Ênfase na qualidade pedagógica e na possibilidade de construção conjunta de uma plataforma de consensos sobre o que é esperado do aluno e do professor. Expectativas elevadas sobre a aprendizagem de todos. Ensino estruturado a partir de objetivos definidos sobre um projeto de aprendizagem. Valorização das competências e habilidades tanto dos professores quanto dos alunos, evidenciando que cada um tem seu saber específico, mas também um papel com relação à aprendizagem. Valorização das aprendizagens do aluno como um processo (histórico e contínuo) sem estabelecimento prévio dos seus limites. Avaliação como processo e dispositivos de monitoramento da aprendizagem. Atuação por meio de projetos (não-centralizada nas pessoas). Organização e cuidado com os registros indicando uma preocupação com a continuidade dos projetos e o trabalho de uma maneira geral. Preocupação com o futuro e a sustentabilidade dos projetos desenvolvidos. Facilitação e empenho na promoção de um ambiente propício para a aprendizagem. Reorganização do tempo do professor, como, por exemplo, tempo destinado à realização das tarefas, conselhos de classe e reuniões. Busca de relação entre teoria e prática. Inovações pedagógicas como gestão dos problemas e conflitos surgidos do cotidiano. Pensar e “repensar” as práticas (metapráticas).

Formação de Professores

Desejo de aprender e alto investimento na qualificação das próprias práticas. Lógica que pressupõe a aprendizagem como processo de desenvolvimento das pessoas e da própria organização. São exemplos aqui os trabalhos de pós-graduação (especialização, mestrado e projeto de doutorado) dos professores que têm como tema a própria prática ou a escola. Apresentação das experiências na escola em diferentes eventos demonstrando atitudes e habilidades de pesquisar.

A terceira via, *Escola nas Relações*, pressupõe que o ato pedagógico não pode ser analisado sob a perspectiva exclusivamente técnica. Sem dúvida, a mediação, no ato educativo, é central para toda a concretização das funções da escola, mas torna-se muito mais desafiadora se pensarmos em qualidade educacional. Professores e alunos frente a frente com situações novas, mobilizando-se com autonomia e cooperação. Assumem outros significados e perspectivas em frente a si mesmos e aos seus tradicionais e mecânicos papéis. Potencializam e liberam-se para a colaboração e o sentimento de êxito coletivo, ressurgindo como sujeitos e autores na multiplicidade de trocas. Ações realizadas em relação. Reinscrições, dos sentidos de confiança, respeito às individualidades, responsabilidades e desafios sobre o aprender. Reconstruções e transformações em lugar da repetição. Contraposições às leis da cópia e às certezas que representam o *igual*, o *limpo* e *sem falhas*.

Relações Tendencialmente Horizontais

A lógica da relação entre professores, equipe diretiva e alunos é a aceitação do outro e suas opiniões nos relacionamentos. O respeito às individualidades sustenta os processos coletivos. As ações nas diferentes instâncias pressupõem uma execução "humanizada". Relações entre alunos e professores que evidenciam a presença de dinâmicas de cooperação. Investimento nas relações no tempo livre (festas, por exemplo). Busca de reflexão e intervenção criativas em conflitos cotidianos. Estímulo às relações e às atitudes de paz e solidariedade. Índícios de um predomínio da perspectiva de formação "do humano" e da ética sobre a técnica. A palavra deve circular. Os professores não costumam referir seus alunos como "problema".

Cotidiano de uma escola na vida, em processo e em relação. Realidade em transgressão, invenção e tradução. Singularidades, regularidades, vividas nas segundas, terças, quartas, semanas, anos. História que se escreve todos os dias. Para uns, o fim, para outros,

recomeço. Movimentam-se o barco, as águas e os dias. Se o mundo está fluído, se as relações líquidas e o medo nos assola, é preciso ousar e continuar. Navegar em humanidade. Estar em movimento em direção ao horizonte. Cada ângulo ou cada recorte desse cotidiano é constituído por conflitos e contradições ocultas. Uma experiência que transgride “invisivelmente” essa lógica poderá nos “salvar” da certeza sobre o *fim*. Apesar de cooptados em grande escala como educadores, acredito que, a despeito da tendência de precarização e a perspectiva de fracasso que recaem sobre a educação pública, há escolas, como a estudada, que podem produzir/traduzir relações que favoreçam o desenvolvimento de processos a partir dos quais é possível discutir uma outra qualidade no âmbito educacional

7.3 Diário de Bordo: relato de uma viagem desafiadora

A viagem teve começo. Pontos de partida e destino. Caminhos, latitudes e longitudes. Ancorou, zarpou e mapeou. Horizontes que se definiam e redefiniam, transmutando formas, redesenhando mapas. A viagem ensina: singrar o oceano da Educação é aprender sempre. Um atol pode ensinar tanto quanto um novo país. Esse navegar valoriza e sublinha detalhes, mede profundidades, descobre o céu que podemos alcançar. Inspira o constante descobrir e, principalmente, o fluir.

Velas abertas. Primeiros ventos impulsionando a nau. Nevoeiro querendo interpor-se, lançando o véu que mantém os segredos intactos e as terras incógnitas. Bússola em mãos, águas navegadas. Um misturar de correntes oceânicas arrastam o ideal, o oficial e o possível para o mesmo canal da “produtividade” e da “qualidade”, ficando à deriva o indivíduo que não consegue se adaptar a sua velocidade ou intensidade. Tempestades vencidas. Calmarias apreciadas. Paraísos desejados. Ilhas de inovação pedagógica formam o arquipélago de um aprender novo, pautado sobre o

diálogo. Este mapear de descobertas cartografou uma escola. Ela produz/traduz relações diferentes, novas, estimulando o aprender que favorece o desenvolvimento de processos humanos a partir dos quais foi possível discutir outra qualidade no âmbito educacional. Qualificar de vidas e, não, de produtos. Multiplicam-se possibilidades e potencialidades. Um outro horizonte está sempre *na gente* enquanto quisermos prosseguir...

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALENCAR, C.; Gentili, P. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ALVAREZ-URIA, F; VARELA, J. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre. 6, p. 68- 95, 1992.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 51-54, 1984.

_____. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, M.; BEANE, J. (org.). *Escolas democráticas*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Orgs). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*. Brasília, v.17, n.71, p.33-40, 2000.

AZEVEDO, J. C. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L.H. (org) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes,1999.

_____. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados* 21 (60), p.7- 26, 2007

BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 3/4. p. 161-172, 2002. Entrevista.

BAPTISTA, C. R.; DORNELES, B. V. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre (Trabalho Encomendado - GT 15). In: *27ª Reunião Anual da ANPEd*, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade? 2004.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Jorge Zahar, 2003.

_____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BLAIR, M. Effective school leadership: the multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.2, p. 179-191, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto: 1994.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. *Avaliação Educacional*. Fundação Carlos chagas, jul./dez. n.22, p. 5- 35, 2001.

CAMACHO, L. M. Y.; BELTRAME, S. A B. Usos e abusos da etnografia na educação. In: *20ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 1997.

CASTORIADIS, C. *Post-scriptum sobre a insignificância: entrevista a Daniel Mermet*. São Paulo: Veras, 2001.

DAMIANI, M. F. Fracasso escolar na escola fundamental: da identificação de fatores de risco extra- escolares ao entendimento dos processos intra-escolares. In: *ANPEd*, 22ª, 1999, Caxambu..

DANIELS, H Pedagogic practices, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and post-Vigotskian research. *British Journal of Sociology of Education*, v.16, n. 4, p. 517-532, 1995.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman, 2004.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, P. *Entrevista, abril de 1997*.

Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>

FERRÃO, M.E., FERNANDES, C. O efeito escola e a mudança. Dá para mudar? Evidencias da investigação brasileira. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, 2003.

FERRÃO, M.E.; BELTRÃO, K. I; FERNANDES, C.; SANTOS, D.; Suarez, M.; ANDRADE, A.C. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos da População*, 18, 111-130, 2002.

GERALDI, J. W.; BENITES. M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GUARESCHI, P. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUILLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, INEP. Educação para todos: avaliação da década. In: *Conferência Mundial de Educação para todos*. Brasília, INEP, 2000.

KRATHWOHL, D. *Methods of educational & social science research: a integrated approach*. New York: Addison Wesley Longman, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEÃO, E. C. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LOBROT, M. *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar, 1995.

Mafra, L.A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. *Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MASSARO, R. L. A experiência pedagógica no projeto integrado: possibilidades de mudança nas práticas pedagógicas? Curso de Especialização em Educação (Lato Sensu) da Faculdade de Educação, *Universidade Federal de Pelotas*, 2004.

MEIRIEU, P. Rumo a uma escola de cidadania. In: GEORGES, A. et al. *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELUCCI, A. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. London: Sage, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MONTARDO, A. M. Os alunos não são mais os mesmos. A escola também ...pode não ser! Do pátio à calçada construindo uma escola sem violência. Dissertação. *Universidade Federal de Pelotas*, 2005.

MUEL, F. *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*. In: CASTEL, R.; DONZELOT, J.; FOUCAULT, M. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1998.

NÓVOA, A.(org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, L.; GLAT, R.; FERREIRA, J. MENDES, E. *Pesquisas em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette letras, 1998.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças do hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.6, p. 27-42, 2000.

OLIVEIRA, E. S. Projetos Escolares e resgate da auto-estima: uma experiência de êxito. Curso de Especialização em Educação (Lato Sensu) da Faculdade de Educação, *Universidade Federal de Pelotas*, 2003.

PACHECO, J. Os educadores anônimos e as escolas invisíveis. *ADVERSO*. N.149, 13- 16, 2007.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xama, 1995.

PENIN, S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

_____. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: questões teórico-metodológicas*. Mimeo, s/d.

PESSOA, F. *Obras em prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

_____. *O livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POWER, S.; WHITTY, G.; EDWARDS, T.; WIGFALL, V. Schools, families and academically able student: contrasting of involvement in secondary education. *British Journal of Sociology of Education*, v.19, n.2, p. 157-176, 1998.

PROUDFORD, C. BAKER, R. Schools that make a difference: a sociological perspective on effective schooling. *British Journal of Sociology of Education*, v. 16, n. 3, p. 277-292, 1995.

SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHÜLER, D. *Heráclito e seu (dis)curso*. Porto Alegre: LP&M, 2001.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STOLL, L.; FINK, D. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia, Buckingham: Open University Press, 1996.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, R. M. *Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria. ITEPA. *Banco de Dados da Zona Sul*. Pelotas: Educat, 2006.

VASQUEZ, A ; OURY, F. *Da Classe cooperativa a pedagogia institucional*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

WOODS, P. GRUGEON, E. Pupils and 'race': integration and disintegration in primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 3, p. 309, 1990.