

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTINA CARDOSO

Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de  
secundarização da especificidade do trabalho escolar.

CURITIBA  
2007

CRISTINA CARDOSO

PROJETOS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: UMA  
POLÍTICA DE SECUNDARIZAÇÃO DA ESPECIFICIDADE DO  
TRABALHO ESCOLAR.

Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do título de mestre em  
Educação, linha de pesquisa “Política e  
Gestão da Educação”, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Taís Moura  
Tavares.

CURITIBA  
2007

Catálogo na publicação  
Maria de Lourdes Saldanha do Nascimento – CRB9<sup>a</sup>/1184  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cardoso, Cristina.

Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de  
secundarização da especificidade do trabalho escolar/ Cristina  
Cardoso; orientadora Tavares, Taís M. —Curitiba, 2007:138 f.

Dissertação (Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de  
pesquisa: Políticas Públicas e Gestão)—Universidade Federal do Paraná.

1.Política educacional 2. Projetos escolares 3. Educação municipal  
4. Concepção pedagógica.

CRISTINA CARDOSO

Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>.dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Cavazotti.  
Universidade “TUIUTI” do Paraná.

---

Prof<sup>a</sup>.dr<sup>a</sup>. Maria Dativa Salles Gonçalves.  
Universidade Federal do Paraná.

---

Prof<sup>a</sup>.dr<sup>a</sup>. Taís Moura Tavares.  
Instituição: Universidade Federal do Paraná.

Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, 31 de março de 2007.

Dedico para Alexandre,  
meu amor e companheiro, sempre a melhor parte do  
meu dia.

*Amo você!*

"De almas sinceras a união sincera  
Nada há que impeça: amor não é amor  
Se quando encontra obstáculos se altera,  
Ou se vacila ao mínimo temor.  
Amor é um marco eterno, dominante,  
Que encara a tempestade com bravura;  
É astro que norteia a vela errante,  
Cujo valor se ignora, lá na altura.  
Amor não teme o tempo, muito embora,  
Seu alfange não poupe a mocidade;  
Amor não se transforma de hora em hora,  
Antes se afirma para a eternidade.  
Se isso é falso, e que é falso alguém provou,  
Eu não sou poeta, e ninguém nunca amou"  
Soneto 116, SHAKESPEARE.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meu pai, pela vida; a minha mãe por me dar o que nunca pôde ter, muito obrigada. Ao meu padrasto Waldomiro pelo interesse e apoio.

Aos meus irmãos, Solange e Douglas, pelo apoio; também aos cunhados pelas palavras de incentivo, e aos sobrinhos, Guilherme e Maria Eduarda, porque em seu sorriso vejo a esperança de um mundo melhor.

A minha orientadora, que sempre tem uma palavra de calma, incentivo e coragem, além da orientação, sempre generosa e presente, não fez nunca diferença entre 'pupilos adotivos e legítimos'. Muito Obrigada! Adoro você!

À professora Maria Dativa (parte dela estará para sempre em mim); a professora Maria Regina Michelotto, sempre pronta a auxiliar e ouvir com dedicação, carinho e respeito; à professora Jussara Maria Tavares Puglielli Santos, pela sinceridade e dedicação; ao professor Gracialino, pelos incentivos; à professora Lígia Klein, pela dedicação e atenção; e finalmente para o professor Ricardo Costa de Oliveira, pela generosidade e paciência.

À professora Maria Auxiliadora Cavazotti, por participar da banca com tanto cuidado, respeito e carinho. Suas contribuições foram preciosas, muito obrigada!

A todo o programa de Pós-Graduação em Educação e, principalmente, à Darci e Francisca, pela paciência e dedicação dispensada.

Aos amigos e colegas da Escola Municipal Elvira de França Buschmann, pelo apoio, ajuda, paciência e compreensão que tiveram nesses dois anos, muito obrigada mesmo.

À Secretaria Municipal de Araucária pelo suporte e pronto auxílio e apoio na pesquisa e no curso inteiro. A todas as escolas que deram o seu precioso e escasso tempo para participarem da pesquisa.

A Renata, muito obrigada pela interlocução e incentivo desde os primeiros passos.

À querida Denize, sempre um exemplo a ser seguido em todos os aspectos da vida. É um privilégio ter conhecido você e fazer parte da sua vida. Obrigada por tudo.

A todos os amigos e colegas que direta ou indiretamente tornaram esse trabalho possível, meus sinceros agradecimentos.

“Eu gostaria de uma escola que tivesse a audácia, que corresse o risco de assumir sua especificidade, jogar totalmente a carta de sua especificidade. Uma das causas do mal-estar atual parece-me ser que a escola quer beber em todos os copos: ensinar o sistemático, mas também deleitar-se com o disperso, com o acaso dos encontros; recorrer ao obrigatório, mas ela tenta dissimulá-lo sob aparências de livre escolha. Em particular a escola, freqüentemente ciosa dos sucessos da animação, cobiça suas fórmulas mais suaves, mais agradáveis – mas ela é, na verdade, obrigada a constatar que inadequadas para ensinar álgebra ou para chegar até Mozart.

Direi até que isso não me parece um elogio concedido à escola que os alunos chegam a confundir a classe com recreação, retornar a escola como um lazer; pois realmente é à escola que eles retornam? Temo que a escola tenha abandonado seu próprio papel – reconhecendo-se precisamente que em certos momentos, para certos alunos, pode ser indicado introduzir elementos de brincadeira, momentos de distração, com a condição de que não esqueça que estes são estimulantes intermediários, destinados a ser temporários”.

GEORGE SNYDERS, 1988, p.277.



## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar os projetos implantados nas escolas municipais de Araucária e qual o seu impacto no trabalho delas. Para tanto, foram utilizadas análises de documentos ligados direta e indiretamente com o tema investigado e entrevistas. A presença de projetos nas escolas demonstrou que, entre outros determinantes, estes também, e significativamente, promovem a fragmentação do trabalho pedagógico, visto que descentralizam a centralidade da função social da escola: o acesso aos conteúdos do conhecimento erudito. Além do que, são resultado de uma pulverização das políticas públicas, que substituem o planejamento por uma lista de projetos para ações pontuais e abrem espaço para a atuação de empresas e/ou Organizações Não Governamentais na escola, com interesses antagônicos aos dos filhos da classe trabalhadora.

Palavras chaves: Política educacional, Projetos escolares, Educação municipal, Concepção pedagógica.

## **ABSTRACT**

Project's pedagogy in Araucária town: the pulverization of education policies and the decentralization of school centralization.

This paper's purpose is to analyze the applied projects in Araucária's municipal schools and their impact in school's work. For this, data were collected from documents directly and indirectly connected to the studied subject and from interviews. The existence of schools projects demonstrated that, among other determinants, these also significantly promote the fragmentation of pedagogic work, because they decentralize the central school's social function: the access to the contents of the erudite knowledge. In addition, they are result of public policies pulverization, which substitutes the planning by several punctual action projects and possibility of enterprises and non governmental organizations action in school, aiming different interests from working class children.

Key words: Policie education; Project scholar; Education municipal; Pedagogy conception

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- ÍNDICES DE EXCLUSÃO SOCIAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA .....	23
Tabela 2- HISTÓRICO DA DEFASAGEM SALARIAL DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA .....	27
Tabela 3- PROJETOS DESENVOLVIDOS EM CADA ESCOLA.....	39
Tabela 4- QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS TÍTULOS DOS TEMAS TRANSVERSAIS E ATUAIS PROJETOS DESENVOLVIDOS OU APOIADOS PELO MEC .....	83
Tabela 5- PROJETOS E PROGRAMAS DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	86
Tabela 6- MAPEAMENTO DAS REVISTAS SOBRE PROJETOS ESCOLARES	92
Tabela-7- QUADRO COMPARATIVO DOS PROJETOS EXISTENTES NAS ESCOLAS “W” E “M” .....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BOLO	Boletim de Leitura Orientada
CAIC	Centro de Atendimento Integrado
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COHAB	Companhia de Habitação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONG	Organização Não Governamental
ORBIS	Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade Metropolitano de Curitiba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PFL	Partido da Frente Liberal
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SENAR	Serviço Nacional da Aprendizagem Rural do Estado do Paraná
SISMMAR	Sindicato Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b> .....	22
1.1 Algumas Considerações Sobre o Contexto .....	22
1.2 Os Projetos na Política Educacional do Município de Araucária: da precarização das escolas às soluções paliativas .....	26
1.3 Os projetos nas unidades escolares de Araucária .....	37
<b>2 DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARAUCÁRIA</b> .....	48
2.1 Projeto Agrinho .....	48
2.2 O Boticário .....	50
2.3 Leituras Compartilhadas .....	50
2.4 Projeto Ler e Pensar .....	51
2.5 Projeto de Educação Alimentar e Nutricional .....	51
2.6 Projeto Zoonose .....	52
2.7 Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência .....	52
2.8 Projeto de Representatividade .....	53
2.9 Projetos Criados Pelas Próprias Escolas .....	54
<b>3 A PEDAGOGIA DE PROJETOS:AS TEORIAS</b> .....	57
3.1 A Origem na Escola Nova .....	60
3.2 O currículo organizado por projetos de trabalho: a experiência espanhola....	62
3.3 A divulgação no Brasil: exemplos na bibliografia .....	64
3.4 Questões sobre a utilização de projetos pedagógicos nas condições sociais e educacionais do Brasil .....	67
<b>4 A “POLÍTICA DE PROJETOS”:DOS ÓRGÃOS GESTORES E DAS EMPRESAS ÀS UNIDADES ESCOLARES</b> .....	77
4.1 A pulverização da política ou a política por projetos .....	77
4.2 Esfera pública e o desenvolvimento de projetos: dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais aos projetos de trabalho .....	79
4.3 Esfera privada e projetos:as ONGs e as empresas na proposição de projetos para escola .....	87
4.4 Mercado e Projetos: a vulgarização da “Pedagogia de Projetos” nas bancas de revistas .....	91
<b>5 AS DESIGUALDADES ENTRE AS DUAS ESCOLAS: AMBAS PARA OS FILHOS DAQUELES QUE VIVEM DO TRABALHO</b> .....	94
5.1 Duas escolas: suas estrutura e seus projetos .....	95
5.2 O desenvolvimento de três projetos nas duas escolas .....	100
5.2.1 O Projeto Leituras Compartilhadas nas duas escolas .....	100
5.2.2 O Projeto de Representatividade nas duas escolas .....	106
5.2.3 O Projeto de Valores nas duas escolas .....	108
5.3 Duas escolas, uma análise .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa investigou e analisou a presença, possíveis conseqüências, gênese, interesses e contexto do desenvolvimento de projetos nas escolas municipais de Araucária. Esses projetos são propostos por várias instituições, órgãos e também pelo terceiro setor, como, por exemplo, a Secretaria de Educação do município, o Ministério da Educação, empresas e Organizações Não Governamentais. Além desses, há outros criados nas próprias escolas. Esses projetos não são parte integrante do currículo escolar e, via de regra, estabelecem uma forçada relação com os conteúdos escolares.

Como pedagoga da rede municipal de Araucária, esta autora tem convivido com a proposição crescente de atividades, programas, vendas de produtos e serviços e projetos com pretensão de se estabelecerem como pedagógicos. São tantas as proposições e tarefas colocadas ou sugeridas para escola que durante a pesquisa, em entrevista, deparei-me com o desabafo de uma pedagoga:

“É muito programa na escola! Além disso, ainda tem que fazer plano de ação, projeto político pedagógico e mais esses tantos projetos(...) temos que administrar a falta de professores. Tem as ações do governo, que vêm para escola para gente fazer (...) Nós parecemos um depósito onde tudo se descarrega e, por isso, não temos tempo para os nossos projetos pedagógicos, para acompanhar de perto a alfabetização, por exemplo...”<sup>1</sup>. (transcrição de relato)

Foi exatamente esse sentimento demonstrado pela pedagoga que despertou o interesse de pesquisa sobre o assunto. Nos últimos anos, além das tarefas tradicionais, começaram a aparecer muitos projetos<sup>2</sup> com diferentes temáticas, formas e origens. Embora não se possa denominar, a rigor, todas essas atividades ou ações como projetos, esta terminologia é utilizada pelos professores para indicar as atividades que extrapolam as que rotineiramente executam em sala de aula. Partindo dessas atividades, esse trabalho pretende investigar aquelas que se constituem propriamente em projetos.

Os projetos existentes nas escolas do município de Araucária são, do ponto de vista metodológico, os marcos de partida e de chegada da pesquisa. Não se trata, no entanto, de discutir um problema existente na escola apenas por ela mesma. Seria ingenuidade achar que se poderia resolver ou entender apenas

---

<sup>1</sup> Pedagoga em entrevista realizada em 24 de abril de 2006

<sup>2</sup> Forma como algumas atividades chegam nomeadas no corrente discurso escolar.

olhando a partir do interior da escola. Como já escreveu Tavares (2004, p.1): “Quando alunos e professores iniciam uma aula qualquer em alguma escola pública, as condições do que se pode ensinar e aprender estão definidas pela interferência de um conjunto de instâncias que estão muito além do que se pode alcançar ao olhar o cotidiano escolar”. Por isso, a intenção ao desenvolver essa pesquisa é lançar esse olhar que vai para além da escola e ao mesmo tempo não se afasta dela; é desvelar o que existe por trás dessas proposições e, a partir disso, entender o que de fato significa esse “desabafo”.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que tais projetos são reflexos das políticas públicas de educação que têm substituído um planejamento sistemático para educação por “projetos de ação imediata”. Esses tipos de projetos são direcionados para problemas pontuais e emergenciais, como aqueles da escola, mas também referem-se a questões de planejamento e administração da educação pública que têm inclusive suas ações organizadas na forma projetos. Percebeu-se também que muitos dos tais projetos, tanto os das escolas como os desenvolvidos por secretarias e pelo Ministério da Educação, têm uma parceria com o setor privado, com uma crescente presença de Organizações Não-Governamentais.

A disseminação de “projetos” na escola tem sido justificada pela crescente ênfase nas propostas de organização de currículo por projetos de trabalho ou de pesquisa, ou como outros autores chamam, o trabalho na escola por projetos. Tem ocorrido a divulgação de uma série de propostas tanto para o trabalho escolar como no âmbito da gestão de ensino, que utilizam o termo “projeto” dando legitimidade às atividades que assim se denominam e que ocorrem paralelamente ou no lugar daquelas vinculadas ao currículo.

Entretanto, como o termo “projeto” é usualmente aplicado a atividades de diversas naturezas, abre-se um leque de possibilidades de pesquisa impossível de ser esgotado nesse trabalho. As principais categorias utilizadas no desenvolvimento dessa pesquisa foram a fragmentação e a totalidade, a centralidade e a descentralização, presentes no trabalho da escola. Para melhor compreender como se entendem tais categorias no trabalho da escola, fez-se necessário esclarecer qual é a concepção pedagógica em que se assenta esse trabalho de pesquisa.

## A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EM QUE SE ASSENTA ESSE TRABALHO DE PESQUISA

Este texto não pretende escrever algo novo sobre a concepção pedagógica que deve orientar o trabalho na escola para os filhos da maioria, nem tampouco esgotar todos os pontos dessa discussão. A intenção é de, ao visitar autores como Snyders, Suchodolski, Gramsci, Makarenko, Saviani, entre outros, estabelecer um marco conceitual claro para, e a partir, dele construir o diálogo com a realidade das escolas da rede municipal de ensino de Araucária.

Como Snyders, acredita-se que o meio social em que o aluno vive não é o único determinante para a sua aprendizagem. Sua condição social não pode selar seu destino, mas deve ser levada em consideração. Na medida em que o aluno da classe dos despossuídos é portadora de desvantagens sociais, econômicas, políticas e culturais que não podem ser esquecidas sob pena de alimentar a alienação dos socialmente desfavorecidos.

Fazer acreditar a todos os alunos que são de igual valor, que não de ter os mesmos êxitos, é de momento dar prazer aos mais fracos; mas nunca esqueçamos que se confundem finalmente com os socialmente desfavorecidos. E é impedi-los também de tomarem consciência das próprias desvantagens, o que afinal é o melhor meio de os manter nessas condições. O déficit deles é real, pois a divisão da sociedade em classes é real e, portanto, a situação oprimida, inferiorizada, de uma classe; não se trata de uma ilusão de óptica que bastaria considerar sob uma perspectiva diferente, para desaparecer de súbito. (SNYDERS, 2001, p. 299)

Assim, cabe à escola dar condições para que esse aluno conheça outras possibilidades além das que a sua condição de classe lhe oportunizou. A educação escolar deve exercer um papel de superação, possibilitando ao aluno a compreensão não apenas das condições individuais, mas sobretudo do caráter excludente de uma sociedade dividida em classes, bem como o horizonte da sua transformação: uma sociedade onde todas as pessoas tenham acesso aos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade. Possibilitar esta compreensão é realizar a associação, apresentada por Suchodolski (1976), entre uma proposta emancipadora de educação e a definição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma escola que vise tal relação tem seu conteúdo centrado na ciência e na cultura sistematizada, erudita, letrada. Como diz Saviani (2003, p.15):



Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso também conhecer a linguagem dos números a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humana).

A construção de um projeto de sociedade passa pela aquisição de conhecimentos históricos e científicos o que, para tanto, a escola é indispensável. Por isso, as crianças não podem sozinhas tomar consciência das suas aspirações, não podem aprender sozinhas a entender o mundo cujos mecanismos de exclusão nem sempre claros. Para que de fato aprendam, os professores devem ensinar. Além disso, quando o professor toma posicionamento, ajuda a criança a distinguir a verdade do erro.

Por outro lado, não se pretende desrespeitar a criança, desconsiderá-la ou ignorar que cada fase de desenvolvimento humano tem suas características e necessidades e que, portanto, o profundo conhecimento científico do professor sobre os conteúdos a serem trabalhados deve ser inseparável do conhecimento sobre os sujeitos com quem ele vai trabalhar e das formas de ensinar, que nem sempre precisam ser “apoteóticas” e repletas de “criatividade”, mesmo porque nem todos os dias em todos os momentos isso é possível. A escola básica deve assegurar inclusive, a aquisição de hábitos e automatismo.

Para exemplificar melhor, recorre-se a Saviani (2003, p. 19):

(...) é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isso ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício das atividades mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não é necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar de marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo em que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que ele tem que praticar. Ele não domina, mas, ao contrário é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. (...) os aspectos mecânicos só foram negados por incorporação e não por exclusão.

Tanto no caso do ensino na escola como na aquisição de qualquer outro domínio, acrescenta-se que é muito difícil aprender, e tal ação pode se tornar mais fácil ou mais difícil. É bom lembrar que muitas vezes um grito, uma expressão de reprovação ou uma observação irônica pode, se não impedir, acuar o aluno, prejudicá-lo muito no desenvolvimento desse aprendizado. Porém, só o carinho, a atenção e o incentivo não ensinam o que a escola deve ensinar e caem no vazio se se nega ao aluno o seu direito de acesso ao conhecimento científico, embora, por sua vez, se aliados às dimensões humanas necessárias, de formas diferentes nas diversas fases do desenvolvimento, possam ajudar muito na aprendizagem.

Não se pretende com isso afirmar que o aluno deve fazer o que bem lhe aprouver. Pelo contrário, muitas vezes uma interferência incisiva, e incisiva não quer dizer agressiva, é uma demonstração de afeto.

Apenas com a intervenção e ação dos professores na aprendizagem das crianças elas aprenderão que existe a possibilidade de as relações na escola se tornarem mais democráticas, na medida em que não devem se guiar a favorecer quem já é favorecido (o que acontece na nossa estrutura social). As crianças devem perceber que nem todos os argumentos devem ser aceitos de forma equivalente, como por exemplo, o que *“todos têm direitos e oportunidades iguais”*.

Organizar uma escola de forma democrática implica ampliar a participação de todos nos processos decisórios e, fundamentalmente, implica democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, gestão democrática não pode significar, como se entende em algumas escolas do município pesquisado, uma reunião para que os professores decidam se terão um ou dois dias de folga no mês ou se podem chegar atrasados em função de um direito que simplesmente julgam ser democrático. Menos ainda, os trabalhadores da escola não podem decidir individualmente, sem uma justificativa plausível e científica, como e o que ensinar.

É necessário também deixar claro que a contribuição para a construção dessa nova sociedade é somente contribuição, e que nem todos os participantes dessa construção poderão dela usufruir, pois essa transformação é histórica e ultrapassa os limites das nossas histórias individuais e só tem sentido se pensada do ponto de vista da coletividade histórica. Por isso é tão importante uma educação voltada para os interesses coletivos, como escreveu Makarenko (apud LUEDMANN, 2002, p. 3).

é necessário “(...) centrar sua atenção na educação do coletivo e aí sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular”.

Uma escola democrática deve ensinar a todos os alunos o conhecimento científico da forma mais profunda possível, além de criar neles novas necessidades culturais, transformar as consciências, e não apenas mascarar essa transformação criando uma espécie de pacto hipócrita, onde o que prevalece é apenas o discurso “politicamente correto” e que é formalmente exigido. Se assim for, corre-se o risco de deixar os alunos encerrados somente na possibilidade de aceitação da ideologia presente nas opiniões e estruturas disseminadas pelo capitalismo.

Uma escola democrática é organizada de forma a atender os interesses dos despossuídos e dos seus filhos. Isso só é possível se realizado de forma coletiva e não necessariamente unânime, porque a unanimidade pedagógica pressupõe a onipotência pedagógica. Porém o coletivo deve saber sempre que, para os que têm mais dificuldade de inserir-se na cultura letrada, deve ser dada e exigida uma atenção maior.

Outro ponto a ser considerado é o de que a escola para os trabalhadores não pode desqualificar o trabalho braçal ou fazer apologia ao praticismo, pois como afirmou Mao Tse-Tung (1999, p. 22). “O conhecimento desligado da prática é inconcebível” Prática e teoria são indissociáveis<sup>3</sup> e a escola para os filhos da classe trabalhadora deve ver em cada aluno um homem capaz de se desenvolver em todas as suas dimensões, portanto deve prepará-lo “como uma pessoa capaz de pensar, de estudar, dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

## OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas e análises de documentos durante o ano de 2006. Entrevistaram-se algumas pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Araucária e nas escolas do município. As entrevistas nas escolas foram realizadas em dois momentos; no primeiro momento, nas escolas do perímetro urbano do município que atendem de pré a oitava série do

---

<sup>3</sup> Sobre isso, pode-se recorrer a GRAMSCI, “Por isso seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (2001, p. 18),

ensino fundamental; num segundo momento, dessas 31 escolas selecionaram-se duas, que melhor representam o contexto para aprofundamento da pesquisa.

As entrevistas nas duas escolas foram realizadas com seus diretores. A análise dos documentos foi realizada com os materiais utilizados nos projetos investigados, bem como planos de ação da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, das gestões desde 1999 até a atual.

Optou-se por investigar inicialmente todos os projetos existentes nas escolas do município de Araucária até a data da realização da pesquisa de campo, e após essa fase preliminar da pesquisa foi possível perceber quais projetos estavam mais presentes no maior número de escolas. Então, selecionaram três: um proposto pela mantenedora, um segundo proposto pela iniciativa privada, na forma de organização não governamental e o último idealizado e desenvolvido pela própria escola.

Em resumo, a fase mais detalhada e aprofundada da pesquisa foi limitada ao impacto de três projetos em duas escolas.

Esse texto, apenas para melhor organização didática, está dividido em cinco momentos, o que não quer dizer que os assuntos tratados em cada um deles não estejam ligados entre si, nem tampouco que não se encontrará elementos de cada uma das partes em todas elas e de todas elas em cada uma.

O primeiro capítulo é uma descrição constituída por dados quantitativos e qualitativos referentes ao Município de Araucária e suas escolas. Tais dados possibilitaram algumas considerações sobre o contexto social e sua política educacional.

No segundo, estão descritos os projetos e programas existentes desenvolvidos nas escolas Municipais de Araucária, inclusive aqueles criados pelas próprias escolas.

O terceiro se constitui de uma descrição das teorias que têm sido utilizadas para justificar a proposição desses projetos. Tal apresentação inicia-se com alguns elementos da teoria constitutiva do movimento da Escola Nova, e finaliza-se com os estudos e proposições mais atuais para o trabalho com projetos.

O quarto capítulo trata da presença de empresas e ONGs na escola pela proposição de projetos e o que isso significa ou pode significar na educação da classe que vive do trabalho.

O capítulo final relata os resultados da pesquisa propriamente; trata-se da descrição e análise mais aprofundada de duas das escolas municipais e o impacto de três projetos no contexto de cada uma delas.

As questões iniciais investigadas nesse trabalho foram a quantidade considerada grande de proposições e projetos desenvolvidos e em que medida tais atividades influenciam o trabalho pedagógico e a fácil aceitação da idéia do trabalho com projetos pelos professores. Já durante a primeira parte da pesquisa, outras questões intrigantes foram se apresentando, tais como a necessidade posta pelas escolas de se trabalhar projetos de valores e o que significariam tantos projetos desenvolvidos por ONGs e empresas no interior no âmbito escolar.

Esse trabalho é resultado da investigação e da tentativa de se responder a essas questões, além da busca de uma contribuição para o debate educacional.

Em tempos em que muitos afirmam o fim das certezas, reafirma-se aqui a certeza histórica da importância da escola na emancipação da classe trabalhadora.

## 1 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

### 1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO

Localizada na região metropolitana de Curitiba, PR, a cidade de Araucária foi fundada em 11 de fevereiro de 1890. Dados do ano de 2002 (à disposição no site [www.orbis.org.br](http://www.orbis.org.br)) demonstram que ali existem quarenta e sete indústrias grandes e médias. De acordo com o site oficial do município e indicadores de 2002, o PIB per capita era de 44.417(em reais), embora 20% dos chefes de família do município ganhassem até um salário mínimo. Existiam na cidade, também em 2002, 94.258 habitantes. Supondo este número de habitantes, contam-se 377.032 famílias no município<sup>4</sup>; se 20% dessas famílias tem como renda até um salário mínimo, a conclusão possível é que existam 125 677 pessoas vivendo com menos de quatro reais ao dia, o que é insuficiente para garantir o atendimento às suas básicas necessidades vitais e às de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, tal como define o DIEESE na composição do salário mínimo.

De acordo com o mesmo órgão, em 2006, um salário mínimo para uma família de quatro pessoas deveria ser de 1.538 reais. [Ora, se a estimativa de crescimento da população prevista pelo IBGE, para 2003, era para 104.284 habitantes, seguindo essa tendência de crescimento, neste ano de 2006 pode-se estimar a população araucariense em 134.342.] De posse desses dados, ainda que aproximados, pode-se presumir que a pobreza absoluta vem aumentando.

No ano de 1.981 a população era de 61.797 habitantes, tendo aumentado, em 2002, para 94.258, talvez em função da migração de pessoas de todo país em busca de trabalho. Isso pode ser deduzido pelos números da origem da população da cidade. Apenas 26% da população é da própria cidade, 17,98% são de Curitiba, 33% de outras cidades do Paraná, 4.91% é oriunda de Santa Catarina, 4,17% de São Paulo, e o restante de outras localidades. ([www.orbis.org.br](http://www.orbis.org.br))

---

<sup>4</sup> Para esse cálculo, foi utilizado o critério descrito pelo DIEESE: cada família é contada como tendo dois adultos e duas crianças que, juntas, contabilizam uma pessoa.

Assim como ocorre em outras capitais do país, Curitiba concentra uma grande população urbana periférica em seus municípios da Região Metropolitana, o que permite entender o crescimento tanto de Araucária como de outros municípios da região.

Araucária tem melhores indicadores de condições de inclusão social em comparação aos outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba. É neste município que está situada a refinaria da Petrobrás. Porém, mesmo com o alto índice de desenvolvimento econômico, o índice de exclusão social, segundo dados apresentados por Gouveia e Souza (2005) é de 0,546, o quinto maior índice de onze municípios da Região Metropolitana de Curitiba, como se pode comparar no quadro a seguir:

Tabela1 - Índices de exclusão social da Região Metropolitana de Curitiba.

Município da Região Metropolitana de Curitiba	Piraquara	Fazenda Rio Grande	Campo Magro	Campina Grande do sul	Colombo	Campo Largo	Araucária	Pinhais	São José dos Pinhais	Quatro Barras	Curitiba
Índice de exclusão social	0,477	0,486	0,487	0,502	0,515	0,545	0,546	0,569	0,569	0,660	0,703

Fonte: GOUVEIA, Andréa Barbosa e SOUZA, Ângelo Ricardo de (2005).

Os indicadores de diferença da renda entre os mais pobres e mais ricos na região indicam o grau de desigualdade social no conjunto dos municípios e reforçam a indicação sobre as desigualdades internas a cada cidade, pois quanto mais desenvolvido o município, maior é esta diferença. Por exemplo, enquanto a razão entre a renda dos 10% mais ricos e os 40% mais pobres, em Araucária é de 11,88%, em São José dos Pinhais é 14,51% e, em Piraquara, é 12,96%. Isso revela que, entre os municípios da Região Metropolitana de Curitiba, Araucária é um dos mais desenvolvidos, porém apresenta uma polarização maior entre os moradores pobres e os ricos. Esse quadro traz em si maior demanda por políticas sociais, na medida em que, na busca por emprego, aumenta a migração e, por conseqüência, o número de ocupações urbanas. As mães, saindo para o mercado de trabalho, tornam maior a necessidade de centros municipais de educação infantil, escolas, etc.

Tal realidade apresenta desafios para a socialização de direitos sociais básicos como: saúde, habitação e saneamento básico. Porém, a administração pública não desenvolveu mecanismos de enfrentamento do problema, inclusive na educação.

Do ponto de vista dos recursos financeiros para educação, Souza e Gouveia (2005, p. 17) observam que:

O município de Araucária apresenta grande crescimento populacional e é um dos principais responsáveis pela economia da região, pois concentra um grande pólo petroquímico. É um município muito rico, há mais de R\$ 200,00 por habitante para o investimento em MDE (manutenção e desenvolvimento do ensino básico) por ano. Também é possível verificar que Araucária é o único município que tem menos recursos brutos por habitante do que líquidos<sup>199</sup>. Isto se deve ao fato de ser o único município da amostra que sistematicamente perde recursos para o FUNDEF. O total de perdas de Araucária passa dos 31 milhões de reais no período de 1998 a 2003 e isto se deve basicamente ao fato de ser um município que arrecada (especialmente ICMS) e não possui tantos alunos para conseguir resgatar do Fundo todos os recursos enviados.

O sistema Municipal de Educação de Araucária, além das escolas, é composto por 27 Centros de Educação Infantil, uma Oficina de Artes, um Clube de Ciências, um Centro de Atendimento Integrado (CAIC), além do setor de avaliação psicoeducacional que avalia e encaminha, para diferentes atendimentos os alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem e transtornos de diferentes naturezas. Esse setor que em 1995 realizou 92 avaliações psicoeducacionais, em 2005 avaliou 275 alunos.

O Município possui quarenta escolas municipais, sendo, seis escolas para 39 localidades rurais, três de Ensino Especial para atender todo município e trinta e uma de ensino regular nos limites urbanos do município, distribuídas em vinte e um bairros com atendimento de pré-escola a oitava série. O Ensino Médio público é ofertado pela rede estadual. Além das escolas municipais, na cidade existem dezessete escolas particulares, incluindo uma instituição de ensino superior e onze escolas estaduais.

O quadro de Função Docente da Educação básica de acordo com os dados do INEP era formado em 2005, por 762 professores de primeira a oitava séries. A maioria tem Ensino Superior completo, exceto 99 professores das séries iniciais, que têm apenas a formação em nível médio. Também existem funcionários terceirizados e agentes educativos, que ocupam cargos comissionados, os quais são escolhidos



ou indicados por políticos ou pessoas influentes na cidade; a grande maioria desse pessoal desempenha a função de inspetor de alunos. O quadro próprio dos servidores municipais com o cargo de serviços gerais e cozinheiras está em extinção. Segundo o discurso da secretária atual “a vida útil desse funcionário é muito curta”; conforme veremos adiante, tal justificativa não é exclusiva dessa gestão. Possivelmente a aposentadoria, afastamento ou desvio de função desse trabalhador se dá porque as condições de trabalho não lhes oferecem possibilidade para que sua saúde suporte o tempo de trabalho estabelecido por lei.

A rede toda atendia até 2002, 19.142 alunos do Ensino Fundamental. Em 2005 esse número cresceu: se somadas as matrículas de ensino fundamental e dos Centros de Educação Infantil esse número sobe para 21.282, de acordo com os dados da própria Secretaria de Educação. A taxa de analfabetismo, em 2002, era de 9% e não foram encontrados dados para atualização. Em 2002, a taxa de aprovação era de 80,5%, enquanto hoje é de 82%. O número médio de alunos por turma é de 24,1. No entanto, como existem muitos professores desviados de função, esse número, na prática, aumenta significativamente. A taxa de alunos com distorção na relação idade série é de 21,3%.

Durante as entrevistas realizadas nas escolas, uma das diretoras afirmou ser possível perceber um evidente empobrecimento dos alunos, além de muitas transferências e retornos em função da busca dos pais por trabalho em diferentes cidades.

Com essa realidade descrita, ainda que de forma aproximada, em função dos limites encontrados para a atualização de dados, é possível entender o grande número de mães que vêm até a escola pedir roupas, alimentação, encaminhamento para o posto de saúde, por julgarem que um papel expedido pela escola pode abreviar o tempo na fila. Crianças que passam mal durante a aula por falta de alimentação e higiene ou por trajarem roupas inadequadas para o clima, a falta de material escolar e outras necessidades primárias que, por não serem supridas, são buscadas na escola, demonstram a precariedade ou ausência das políticas sociais para saúde, habitação e saneamento.

Esse dado que, na aparência, é apenas a descrição de um fato do cotidiano escolar, revela-se como um dos resultados do papel do Estado no desenvolvimento de políticas sociais, no atual contexto do capitalismo.

Em Os Moedeiros Falsos, Fiori, (1997) demonstra que modelo de Estado na atualidade é mínimo no que se refere às políticas sociais, e forte para o financiamento do capital. Isso significa que o modelo estatal em que se financiavam algumas poucas necessidades do trabalhador tem sido alterado. As políticas sociais são reduzidas a ações que geralmente atendem necessidades pontuais e emergenciais como, por exemplo o programa "bolsa família", necessária, mas insuficiente.

O aumento da pobreza e a diminuição de políticas voltadas ao atendimento das necessidades básicas da população resultam no aumento de demandas sobre a escola que não se dirigem àquilo que lhe é próprio: o ensino e a aprendizagem da cultura. As demandas já descritas anteriormente -saúde, assistência, etc. - pressionam os profissionais da escola a reduzir o trabalho curricular em prol do atendimento de emergências trazidas por estas demandas. Esse é um dos motivos do crescimento, no interior da escola, de atividades afastadas do currículo que se expressam, muitas vezes, na forma de projetos. Como veremos, são particularmente aqueles de iniciativa da própria escola os que se voltam a enfrentar, mesmo que paulatinamente, as conseqüências da pobreza, como a violência, a desordem familiar e a agressividade.

## 1.2 Projetos na política educacional do município de Araucária: da precarização das escolas às soluções paliativas.

Para que se possa compreender a educação de Araucária e os inúmeros projetos existentes no município hoje, é necessária uma retrospectiva do desenvolvimento histórico da educação dessa cidade, o que será feito a partir de agora.

A descrição da educação do município de Araucária será feita a partir do ano de 1989, porque é nessa fase que as políticas neoliberais começam a incidir na educação do município, ainda que, naquele momento, de forma mais discreta em comparação ao que acontece nos dias atuais.

No início dos anos 90, a cidade investia muito em educação, na formação e condições de trabalho dos profissionais da educação. O salário era mais atrativo, conforme se pode constatar no quadro a seguir.

Tabela 2 - Histórico da defasagem salarial dos servidores do magistério municipal de Araucária.

ANO	INFLAÇÃO	RESÍDUO	REAJUSTE	DEFASAGEM
	ICV-R <sup>5</sup> DIEESE	ICV-R/ DIEESE		ICV-R/ DIEESE
1991	500,39 <sup>6</sup>	36,94	338,43	36,94
1992	1120,52	1,75	1142,29	34,54
1993	2579,31	1,60	2537,02	36,69
1994	1130,48	28,74	855,77	75,79
1995	27,44	1,14	26,00	77,98
Jan. e fev. 1.996	2,85	0,39	2,45	78,67
Março 96 a fev 97	9,66	9,66	0,00	95,93
Março 97 a fev 98	4,45	5,05	10,00	86,04
Março98 a fev 99	2,03	2,03	0,00	89,82
Março 99 a fev 00	7,91	30,61	55,00	31,72
Março 00 a fev.01	7,29	7,29	0,00	41,32
Março01 a fev.02	9,57	0,39	10,00	40,77
Março 02 a fev 03	16,42	1,23	15,00	42,59
Março 03 a fev.04	6,38	11,46	18,58	53,07
Março 04 a fev 05	7,65			27,91 Acum. 37,69

Fonte: SISMMAR Produzido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE.

Os dados acima são baseados nas categorias de início de carreira.

<sup>5</sup> Índice de Custo de Vida DIEESE.

<sup>6</sup> Índice em porcentagem.

O movimento da Pedagogia Histórico Crítica ainda era bastante difundido no início dos anos 90. Enquanto pelo país ia aos poucos sendo substituído por outras tendências, em Araucária era o fundamento pedagógico adotado.

A equipe de ensino da gestão (1989-1992) acompanhava as escolas pessoalmente, verificando inclusive os cadernos dos alunos, que eram em menor número do que atualmente. Essa atitude era tomada para garantir a unidade de concepção do município. Conforme relato:

(...) na época do Arivonil<sup>7</sup>, a equipe da Secretaria entrava nas salas olhava cadernos e, a partir disso, eles definiam a formação, os cursos que nós teríamos. Eles eram bem presentes na escola. O nosso salário era corrigido todo mês. Naquele tempo era muito bom, as pedagogas vestiam-se muito bem, era um verdadeiro desfile de moda<sup>8</sup>. (transcrição de relato)

Com relação à correção dos salários, era a época da indexação salarial de acordo com o crescimento da inflação. Além disso, a população era menor, quase metade do que é hoje, conseqüentemente, era menor o número de escolas e de profissionais da educação.

A preocupação e o investimento na formação de professores e na qualidade do trabalho eram bem significativos, como indicam os relatos dos entrevistados que trabalhavam no município, que contam o quanto eram exigidos no seu trabalho, faziam muitos cursos e estudavam sempre nas hora-atividades na época, demonstrando orgulho em ter feito parte da educação da cidade naquele momento histórico.

Porém, durante as entrevistas, foi possível perceber que grande parte das escolas continuava realizando festas juninas<sup>9</sup>, entre outros eventos para arrecadação de fundos para comprar materiais que faltavam nas escolas, como bazar de produtos usados e rifas. Além disso, existem até hoje no município escolas inteiras ou parte de escolas feitas de madeira e construções inadequadas feitas naquela época.

O Prefeito, naquele momento, era o senhor Albanor José Ferreira Gomes (1989-1992), que posteriormente voltaria ao cargo. Na gestão seguinte, o prefeito

---

<sup>7</sup> Referência ao secretário de Educação da época (gestão 1989-1992).

<sup>8</sup> Professora [que na época foi diretora indicada por essa Secretaria] em entrevista dia 19/04/2006.

<sup>9</sup> Tal festa não acontecia ou começou acontecer apenas nesse momento histórico, elas são mais antigas, embora seja difícil precisar a data e nem é o objetivo nesse momento.

eleito foi o seu vice, Edvino Kampa (1993-1996), e o Albanor Ferreira Gomes (o Zezé como é nomeado pelos locais) saiu vencedor das eleições para deputado federal.

O prefeito Edvino Kampa é de família tradicional de Araucária e sua equipe era composta também por membros de famílias tradicionais do município. Essa é uma característica que se mantém até hoje (2006); aqueles que ocupam cargos de grande responsabilidade na Secretaria de Educação podem ser reconhecidos pelo sobrenome, sempre ligados a famílias tradicionais de Araucária por laços de sangue ou de casamento. Nas gestões 1997-1998 e 2005-2008 têm acontecido algumas exceções, mas, de maneira geral as pessoas que trabalham na Secretaria de Educação são parentes ou amigos de famílias tradicionais da sociedade araucariense, mesmo que nem sempre ainda residam no município. São os laços de amizade, parentesco ou interesses políticos, que se apresentam como critério na escolha tanto para aqueles que ocupam cargos de Secretário da Educação quanto para indicação de diretores de escolas ou Centros Municipais de Educação Infantil, na primeira gestão, logo que a instituição é inaugurada.

Ainda que não totalmente, naquela época (gestão 1993 a 1996), as necessidades da escola eram supridas pela Secretaria. Os coordenadores de área eram eleitos por seus pares e as semanas pedagógicas eram organizadas e realizadas pelas próprias escolas, subsidiadas pela Secretaria. No último ano da gestão, a oferta de formação continuada diminuiu muito e alguns nomes de docentes indicados pelas escolas para as semanas pedagógicas foram vetados pela Secretaria, o que nem sempre isso acontecia por divergências teóricas, uma vez que esses tinham a mesma linha de pensamento que a Secretaria e já tinham trabalhado para a instituição nessa mesma gestão.

Em 1996, um grupo de escolas liderado por algumas pedagogas e diretoras elaborou o Projeto de Qualificação Pedagógica, tendo em vista a busca de um trabalho mais coeso que se opusesse à lógica neoliberal, que progressivamente era disseminada pela Secretaria e que permitisse uma formação contínua com certificação que favorecesse à progressão na carreira. Isso oportunizou a muitas professoras, diretoras e pedagogas uma formação consistente que até hoje<sup>10</sup> pode

---

<sup>10</sup> Escrevo este texto durante o segundo semestre de 2006. Portanto, ao referir-me a hoje ou atualmente é deste momento histórico que falo.

ser constatada na prática dos profissionais que participaram do projeto, se levados em consideração os princípios marxistas de educação.

Esse grupo chegou a ser de aproximadamente sete escolas e depois foi diminuído até o número de duas. Durante sua existência, garantia a certificação como resultado de uma formação de qualidade. Os docentes e consultores eram escolhidos e chamados para realizar essa formação. Alguns eram remunerados com o dinheiro das próprias escolas. Depois de um tempo, acompanhavam o grupo por identificação política e pedagógica, por entendê-lo como um grupo de resistência.

Após a gestão que se encerrou em 1996, a oposição partidária PMDB ganha as eleições municipais. A Secretaria é organizada principalmente por professores estaduais que permanecem até o segundo ano, quando o prefeito sai do PMDB, e passa para o PFL. Por recusarem a fazer o mesmo, os membros da Secretaria são dispensados. A nova secretária foi escolhida a partir de uma lista tríplice indicada pelos diretores da época. A secretária escolhida pelo prefeito pertencia novamente à família tradicional do município, e a equipe anterior é quase toda substituída.

Nessa gestão as políticas neoliberais começam a ser implementadas de forma mais perceptível. É quando se extinguem os cargos de cozinheira e funcionários, sob o discurso de que “a vida útil desse funcionário é muito curta”<sup>11</sup> e onera os cofres públicos. Na gestão em exercício a partir de 2005, tal discurso é repetido textualmente.

Para o preenchimento das vagas de professores, em maior número, para as séries iniciais, foram contratados, por empresa terceirizada, estagiários de magistério, em sua maioria cursando magistério à distancia, entre outros cursos inclusive de graduação.

Foi nessa gestão (1997-2000) que os projetos começaram a se intensificar. Pode-se citar como exemplos, a parceria com o Instituto Ayrton Senna, implantando seu projeto Acelera Brasil, que tinha como objetivo a correção da defasagem idade e série. Foi também aqui iniciado o projeto Agrinho, que até hoje permanece no município, com, objetivo de trabalhar a preservação ambiental, conforme será descrito mais adiante de forma mais específica. Parte da formação dos docentes foi

---

<sup>11</sup> Depoimento da Secretária da Educação.

realizada pela empresa Pitágoras, uma rede de escolas que também vende pacotes de formação.

A gestão 1997-2000 é dividida em dois momentos e teve dois secretários diferentes. A segunda Secretária da gestão fez convênio com a Universidade Federal do Paraná e a formação dos docentes e pedagogos foi realizada. Se por um lado esse convênio significa uma opção pela qualificação dos docentes pela via de uma instituição pública, por outro lado essa gestão em seu plano de ação apresenta uma meta em que claramente assume a realização de “parcerias em projetos especiais”, incluindo parcerias entre o poder público e instituições privadas, conforme pode-se constatar:

META IX - Realização de parcerias em projetos especiais”.

AÇÕES:

- Elaborar e promover programas de prevenção às deficiências;
- Participar de projetos com outras instituições e secretarias;
- Coordenar os jogos escolares das escolas com parceria com a secretaria Municipal de Esportes;
- Buscar parcerias nas instancias governamentais e na sociedade;
- Promover eventos, pesquisas e encontros;
- Promover cursos de capacitação a nível de graduação e especialização.

(PLANO DE AÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA, 1999-2000).

Tais metas, mesmo dando margem a diversas interpretações, deixam clara uma questão: a possibilidade, que foi concretizada, da parceria da Secretaria com empresas. Um dos exemplos é a que foi realizada com uma empresa privada que oferece cursos de pós-graduação. A Secretaria ofereceu o local, divulgou entre os profissionais da rede, disponibilizou um funcionário para coordenar, oportunizando-lhe o curso de pós-graduação “gratuitamente”, e os participantes pagavam a mensalidade destinada para a empresa que oferecia o curso, O que demonstra ausência de uma sólida política de formação continuada, além da presença de atos isolados para atender demandas entendidas da mesma forma.

Nesse período, o Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública foi retomado pelo SISMMAR (Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária) e apoiado pela Secretaria. Foi nessa fase que a Secretaria e o sindicato escreveram o Plano Municipal de Educação. Nesse período também é que se começa a perceber,

aos poucos, o estudo dos autores que priorizam as discussões culturalistas, em substituição, ainda que não totalmente, aos autores de base epistemológica materialista-histórica. Por isso, pode-se perceber que nessa gestão conviveram de forma conflitante duas concepções pedagógicas.

No fim da gestão (1997-2000) também se inicia o que se convencionou chamar de “autonomia da escola”: a descentralização dos recursos financeiros. Em seu último ano (2000), a mantenedora passou a enviar para a escola um real por aluno todos os meses, para que ela pudesse pagar parte de seus gastos, mas a Secretaria mantinha parte do material necessário ao seu funcionamento. Como parte dessa política de descentralização, as APMs são revitalizadas e se dá a elas maior importância do que aos conselhos escolares, em função do gerenciamento das verbas que as escolas passam a receber mensalmente.

Na gestão seguinte (2001-2004), o prefeito eleito é novamente Albanor José e a Secretaria de Educação é constituída, em parte, pela gestão do início dos anos 90. Nos meses iniciais dessa gestão, muitos cursos voltaram a acontecer em torno de uma concepção crítica e histórica. No entanto, ainda no primeiro ano de gestão, novamente essa prática foi se dissolvendo.

Isso aconteceu porque havia dentro da Secretaria duas posições antagônicas: de um lado, a busca pelo conhecimento, pelo aprofundamento teórico; e de outro, pelo desmonte disso, utilizando os pressupostos da auto-estima, do consenso, e um forte discurso da importância da afetividade, com fim em si mesma. Essa última concepção foi tornando-se progressivamente dominante, e, no desenrolar dos acontecimentos, essa venceu aquela. No entanto, o plano de ação que norteia essa gestão é escrito no primeiro momento e permanece o único documento escrito nesse sentido até o final da gestão, apesar das significativas mudanças.

No final da referida gestão, também uma havia empresa terceirizada para formação dos pedagogos. Após muitos protestos por parte dos cursistas da rede, a empresa foi dispensada da prestação de serviços ao município.

Essa gestão fica marcada por grandes eventos; os funcionários da Secretaria viajam muito pelo país em cursos, congressos e encontros de educação; a Secretaria foi reformada, e, após o primeiro ano de gestão, a prioridade foi a estrutura física e a aparência.



Um exemplo desse tipo de encaminhamento, entre outros, foi a vinda de um jornalista de renome nacional, Gilberto Dimenstein, que pôs um auditório inteiro para cantar e dançar, inclusive o prefeito, exemplificando essa metodologia como forma de ensinar<sup>12</sup>. Nos dias seguintes dessa mesma semana, a equipe da Secretaria incentiva as “relações dialéticas”, porém, entendendo-as como relações pautadas no diálogo interpessoal.

No fim do ano de 2004, o prefeito se lança à reeleição. Seus índices de aceitação no município eram vantajosos. Porém, um escândalo financeiro no qual estava envolvido o impediu de continuar a corrida eleitoral e deixou seu vice como concorrente para o cargo de prefeito, que venceu as eleições. A Secretária de Educação, a exemplo da anterior, concorreu às eleições para vereadora e perdeu.

Atualmente, na gestão iniciada em 2005, os projetos continuam presentes e alguns deles vêm da própria SMED, inclusive alguns a pedido do prefeito ou de políticos locais, como por exemplo, o projeto Escola Segura. Este é um projeto em que um professor contratado de fora do município vai observar a escola e apontar quais os itens que mais apresentam risco de acidente com as crianças, como explicou a coordenadora do projeto de representatividade: “Por exemplo, todo mundo se machuca na hora do recreio, quando se vai fazer o levantamento, esses ferimentos ocorrem em função do mesmo ferro que está ali no mesmo lugar<sup>13</sup>” (transcrição de relato),

Nesse relato, pode ser subtendido que as próprias escolas desconhecem o que representa perigo para as crianças. No entanto, muitas diretoras têm à disposição ofícios enviados à mantenedora solicitando reparos e que não foram atendidos.

Um exemplo é o de uma escola do município na qual parte do seu prédio é de madeira e muitas delas podres, com goteiras em cima da instalação elétrica. Além do eminente perigo de incêndio e do desmoronamento, as sensações de muito frio ou excessivo calor são fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos

---

<sup>12</sup> A exigência constante que o professor esteja sempre pronto a dar aulas interessantes e animadas nos remete a uma análise feita por Duarte (2001, p. 69) “Cada vez mais pesa sobre o professor o pesadelo de ser visto como o professor de matemática do filme *As Duas Faces do Espelho* e cada vez mais difunde-se a idéia de que o bom professor é somente aquele que consegue classes cheias e sorridentes, como a professora de literatura do mesmo filme”.

<sup>13</sup> Coordenadora do projeto de representatividade em entrevista (17-05-2006).

causados por esse tipo de construção. Neste caso, mesmo após a organização dos pais, inclusive com abaixo assinado, nada foi feito.

Embora não existam mais estagiários trabalhando em sala de aula, ainda existe a falta de professores, o que atrapalha substituições para licença de tratamento de saúde, ou licença prêmio. Já o problema de falta de funcionários, a prefeitura amenizou terceirizando os serviços de limpeza e cantina. O fato de esses funcionários terem vínculo empregatício com empresas privadas, entre outros problemas, impede a formação pedagógica desse educador, fragmenta o trabalho da escola e uma vez que existe a rotatividade, a vivência no cotidiano da escola diminui quando não desaparece.

A formação continuada era essencialmente voltada para a prática, com muitas sugestões de atividades, para atender a necessidade imediata da sala de aula e a dos pedagogos. Tem sido realizada em torno da temática do ensino de nove anos, portanto, também centrada prioritariamente no praticismo cotidiano. Essa forma de qualificação é solicitação dos próprios professores, sem a consciência clara de que:

Não se supera o idealismo filosófico com uma dose de senso comum”, mas sim com outra teoria filosófica que, exatamente por seu caráter materialista, científico, eleva-se ainda mais do que o idealismo sobre a consciência comum. Portanto, não se supera o idealismo filosófico com qualquer filosofia, mas sim cabalmente com aquela que por discernir uma realidade – a práxis – isto é, por revelar teoricamente o que é práxis e, marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra. (VÁZQUEZ, 1968, p. 6).

Talvez tal modelo de formação demonstre a necessidade do professor de sempre buscar diferentes técnicas para que seus alunos aprendam. Nem sempre este conhece as ‘condicionalidades interpostas’<sup>14</sup> na efetivação da aprendizagem, mas busca soluções. Revistas que trazem aulas prontas, ou sugestões de trabalho que possam significar aprendizagem para os seus alunos, ou projetos gestados dentro ou fora da escola servem de alento ou para dar o mínimo de significação ao seu trabalho. É nessa busca que mesmo de maneira forçada, até a venda de livros para pintar é vista como relacionada com o conteúdo. Tal necessidade demonstra a ausência de uma clara concepção pedagógica.

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada por SANTOS em seu texto intitulado “O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória.” (2002, p. 205).

Não se pretende desmerecer ou negar a importância de questões práticas da sala de aula, mas apenas demonstrar a alienação do trabalho do professor e como em função disso ele pode ser facilmente seduzido por teorias “*próximas ao universo ideológico contemporâneo*” (Rossler, 2006, p. 283.), como a corrente idéia de que basta estimular o aluno através da sua própria curiosidade, de livros, brinquedos, revistas e a convivência com colegas e professores para que ele aprenda por si mesmo. Tal idéia é presente em muitos projetos dado que a ênfase maior recai sobre estes aspectos e não sobre o conteúdo.

O professor tem sido historicamente, por diferentes fatores impostos, como sua condição de classe e a formação inicial e continuada, aliado do seu instrumento de trabalho, do seu meio de produção: o conhecimento. Não o conhecimento que fica no plano da superficialidade e atende as demandas imediatas, como exemplos de exercícios ou aulas, mas da profundidade, do mais alto nível de conhecimento, aquele que permite desvelar o senso comum. É deste conhecimento que o professor tem sido privado.

Ocorre que, uma vez o professor não estando de posse desse conhecimento e de uma concepção pedagógica bem definida que o oriente, dificilmente conseguirá compreender na profundidade a importância social do seu trabalho. Quando isso acontece, ele fica privado da possível intencionalidade no sentido da utopia, da construção de uma nova sociedade. A relação dele com o seu trabalho pode ser reduzida a uma forma apenas de garantir a sua sobrevivência. O risco que se corre é que o professor passe a trabalhar mecanicamente e seja sempre um alvo fácil de intervenções de diversas naturezas e interesses, além de a sua atividade poder se constituir em uma imensa e pesada carga da qual é preciso aliviar-se com urgência.

Por nem sempre estar de posse da absoluta clareza quanto a relevância social do seu trabalho, sobretudo para a classe trabalhadora, o professor acaba seduzido pela aparente idéia de dar uma boa aula sem conhecimento aprofundado para isso. Assim os projetos prontos ou um roteiro de fácil adaptação a diferentes assuntos ou temas é sempre uma opção disponível.

Todavia, o conhecimento para tal classe, pode se constituir em um dos instrumentos na luta pela sua emancipação. Por isso a escola pública e seus professores devem estar imbuídos do conhecimento científico.

Pode-se afirmar que a rede municipal de educação de Araucária tem sofrido uma constante precarização em diversos aspectos: materiais, formação de profissionais, estruturas físicas e os salários como já se constatou anteriormente. No final do ano de 2006, a prefeitura cortou a verba que enviava às escolas e também não supriu suas necessidades mais elementares.

Entre outros fatores, a pauperização progressiva da educação do município, comprovada por fatos como o acima descrito, está relacionada com a fragilização do aspecto pedagógico. Um dos aspectos desta fragilização é o processo de substituição da concepção histórico-crítica por outra (ou outras) não tão explícitas e definidas e que tendem a secundarizar os conteúdos mais universais. No plano curricular, a ênfase nas questões particulares de cada segmento social traz o risco da pulverização e acaba sendo uma justificativa para a secundarização dos conteúdos centrais, que são substituídos pelos projetos.

Embora a Secretaria, ainda hoje, afirme que seu fundamento pedagógico é a pedagogia histórico-crítica, tem discutido cada vez menos a questão de classe social, e cada vez mais as questões das diferenças raciais, culturais, sexuais, sempre enfatizando mais a perspectiva da diferença, sem colocar em questão a desigualdade.

Essas questões - muito importantes sem dúvida - uma vez que no interior do capitalismo e da luta de classe se estabelecem diferentes formas de exclusão, como por exemplo, a exclusão do negro, da mulher, dos homossexuais, não podem excluir as discussões que atingem o conjunto dos excluídos, pois, como escreveu Borón (2001, p. 75-76)-

Na sociedade capitalista, as desigualdades classistas têm um predomínio indiscutível sobre qualquer outra, incluindo as de gênero. Por quê? Porque, no limite o capitalismo poderia chegar a admitir a absoluta igualdade social em matéria de raça, língua religião ou gênero, mas não pode fazer o mesmo com as classes sociais. A igualação das classes significa o fim da sociedade de classes. Consequentemente, a estrutura classista cristaliza um tipo especial de desigualdade, cuja abolição produziria a imediata derrocada das fontes do poder econômico, social e político da classe dominante. Tal como observou Ellen Meiksins Wood, o capitalismo pode admitir e promover o “florescimento da sociedade civil e as mais irrestritas expressões de” o outro “, ou” o diferente “como gostam de afirmar os pós modernos. Mas há uma desigualdade que é um tabu intocável, e que não se pode atacar: a desigualdade de classes.

Outro aspecto é o da precarização das condições de funcionamento num momento em que aumentam as demandas da população sobre a escola a única instituição pública a que ela tem regularmente acesso. No quadro da precarização os projetos, por atenderem aspectos imediatos e emergenciais, aparecem como uma alternativa de trabalho na escola. Some-se a isso as atuais condições do mercado que levam as empresas a proporem projetos tendo em vista a conquista do rótulo “empresa socialmente responsável”, como por exemplo, a Petrobrás com seu projeto Leituras Compartilhadas, ou a Gerdau que desenvolve projeto de educação ambiental, e tantas outras que já existem neste e em outros municípios.

### 1.3 OS PROJETOS NAS UNIDADES ESCOLARES DE ARAUCÁRIA

Para que se pudesse ter uma real dimensão do campo a ser pesquisado, fez-se necessário um reconhecimento de todas as escolas possíveis, pois partindo de um conhecimento prévio, ainda que com pouco aprofundamento além da realidade aparente, seria possível escolher de forma mais criteriosa as escolas que melhor traduzem o contexto das outras existentes em Araucária.

Para tanto se escolheu as trinta e uma escolas mais próximas ao centro do município, em função do maior número de alunos estarem matriculados nessas unidades. As escolas especiais não foram entrevistadas porque as especificidades postas na organização do seu trabalho pedagógico nem sempre têm como prioridade os conteúdos acadêmicos, mas, o desenvolvimento máximo das capacidades para a sobrevivência e convivência social da forma mais independente possível.

Essas primeiras entrevistas realizadas na maioria das escolas oportunizaram algumas generalizações ao longo desse trabalho tendo em vista que Araucária e outros municípios são perpassados pelo mesmo contexto social: o capitalismo.

Optou-se por solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação antes de ir a campo. A autorização da mantenedora, na maioria das escolas, facilitou a possibilidade das entrevistas, bem como ofereceu facilidades para o trabalho em andamento, incluindo a participação no projeto “Leituras Compartilhadas”, que será melhor explicitado no segundo capítulo da dissertação.

A pesquisa empírica foi constituída basicamente por perguntas simples que poderiam ser respondidas por qualquer pessoa da escola que conhecesse o seu cotidiano pedagógico. Na maior parte das vezes, quem respondeu foi o diretor ou diretora; em outras foi a pedagoga; apenas em uma delas o questionário foi respondido pela secretária.

Das trinta e uma escolas que foram selecionadas para entrevistas, dezoito foram entrevistadas pessoalmente pela pesquisadora (seis por telefone, quatro responderam o questionário, por escrito); duas pediram para ficar com o questionário e não devolveram, e uma não pôde responder em função de uma sucessão de desencontros. Assim, vinte e sete escolas responderam às perguntas.

Durante a visita às escolas, foi possível perceber as determinações sociais de cada região. Nos bairros visitados não foram observadas exclusivamente casas de médio ou alto padrão; existem sim, localidades onde as casas em sua maioria são grandes e alcançam altos valores no mercado local, e bairros onde a maioria é pobre. Por onde se andou não foi percebido, por exemplo, nenhum bairro exclusivo para mansões, como acontece nos arredores dos grandes centros<sup>15</sup>. Outra característica importante com relação aos bairros é que um deles, embora as moradias não sejam luxuosas, é constituído por famílias tradicionais do município, que historicamente priorizavam a agricultura, atividade esta não extinta mas diminuída. Com a industrialização nesse bairro os pais têm uma grande participação e influenciam na organização da escola.

O contraste entre as classes sociais é presente em quase todos os bairros em maior ou menor grau, exceto nos locais formados por ocupações recentes, onde os loteamentos ainda não estão legalizados, e em alguns, por estarem em encostas de rios, dificilmente o serão.

A entrevista feita nas escolas, nessa primeira fase, era simples. A pesquisadora perguntava e anotava as respostas em um formulário composto de uma lista dos programas existentes na escola, ao que a escola pôde responder sim ou não, além de justificar porque participava ou não. Em um segundo momento da

---

<sup>15</sup> Não será feita nenhuma análise imobiliária mais aprofundada sobre essa questão. Tal esclarecimento se fez necessário apenas para explicitar que, embora o município pesquisado ainda não apresente esse quadro, não escapa a essa tendência posta na direção de uma polarização de classe social entre os bairros.

conversa foi perguntado aos entrevistados se existia algum projeto que tivesse sido criado e efetivado a partir de uma necessidade da própria escola. Esse levantamento se pode ver no quadro a seguir:

Tabela- nº:3 Projetos desenvolvidos em cada escola

ESCOLA MUNICIPAL	TOTAL DE PROJETOS EXISTENTES	PROJETOS DA PRÓPRIA ESCOLA	BAIRRO
Ayrton Senna da Silva	6	1	Bairro pobre e de moradias populares
Archelau de Almeida Torres	8	5	Bairro próx. ao centro classe média baixa.
Dep. João Leopoldo Jacomel	8	2	Moradias populares e favela
Elirio Alves Pinto	4	3	Moradias populares
Gal. Celso de Azevedo Daltró Santos	5	0	Moradias populares e classe média baixa.
Ibraim Antonio Mansur	9	2	Moradias populares
Irmã Elizabeth Werka	9	8	Centro
Jardim Fonte Nova	5	1	Por telefone informação não foi solicitada
Marcelino Luiz de Andrade	5	Não declarou	Moradias populares e favela
Papa Paulo VI	8	1	Moradias populares
Pedro Biscaia	10	3	Bairro pobre moradias pobres
Planalto dos Pinheiros	7	1	Moradias populares e a favela
Prof. Alderico Z. Ozório	8	0	Entre moradias populares e a favela
Prof. Aleixo Grebos	8	2	Muito pobre
Prof. Ambrósio Iantas	8	1	Moradias populares
Profª Azurea Busquette Belnioski	9	2	Pobre
Profª Balbina Pereira de Souza	4	1	Moradias populares e ocupação
Profª Ceci Sueli da Silva Cantador	5	Não declarou	Por telefone não se deu essa informação
Profª Egipciana Swain Paraná Carrazo	9	3	Bairro pobre
Profª Eglê Cordeiro Machado Pinto	6	1	Moradias populares e muito pobres
Profª Elvira de França Buschmann	8	5	Moradias populares e ocupação
Profª Maria Aparecida Saliba Torres	8	5	Moradias populares e ocupação
Profª Nadir Nepumuceno A. Pinto	8	2	
Profª Silda Sally Wille Ehlke	4	1	
Senador Marcos Freire	9	3	
Thomaz Coelho	8	Não declarou	Moradias populares
Vitório Sfindrych	3	Não declarou	Bairro com moradores tradicionais do Município

Fonte: Observação da pesquisadora enquanto realizava a pesquisa em campo.

Pode-se perceber, observando o quadro anterior, que todas as unidades entrevistadas fazem parte de algum projeto proposto pela mantenedora ou por alguma empresa ou Organização Não Governamental, e também que a maioria tem pelo menos um projeto oriundo da iniciativa da própria escola. O que muda de uma para outra é a finalidade pela qual se participa dos projetos que, embora oficialmente disseminados com um objetivo comum, sofrem adaptações feitas pelas escolas, na medida em que não realizam a proposição integralmente, ou só usam o material, como veremos adiante. Apenas um dos projetos é adotado integralmente conforme sua proposta inicial, aquele que é desenvolvido pelo próprio proponente, no caso o PROERD (Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência).

Todas as escolas participam de muitos projetos e durante as entrevistas, excetuando três escolas, todas mostraram grande orgulho em tê-los, como se o número de projetos desenvolvidos fosse sinônimo de qualidade. Outro fator relevante é que as escolas mais pobres criam projetos para poder desenvolver o seu trabalho, por exemplo, atenuando a indisciplina; as escolas menos pobres adotam ou criam projetos para, segundo elas, "enriquecer o trabalho na escola".

O quadro também confirma que o desabafo da pedagoga relatado na introdução desse trabalho tem razão de ser. Os dados da pesquisa comprovaram que de fato, existem muitos projetos nas escolas; das entrevistadas a que tem menor número tem três projetos; outras três escolas têm quatro, o restante tem de cinco ou mais em desenvolvimento.

Tal constatação oportuniza um questionamento acerca do trabalho especificamente escolar. A escola discute o cuidado com o meio ambiente, a gravidez na adolescência, as drogas, a violência, o desperdício da água, etc. Porém, com tantas discussões não sobra tempo para garantir a necessária apropriação do conhecimento, entendido como produto do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, condição esta para a própria compreensão daqueles problemas para além do senso comum. Nesse sentido cabe perguntar se a escola, em meio ao desenvolvimento e participação em tantos projetos, tem encontrado tempo para ensinar, sobretudo aos filhos dos despossuídos que só têm na escola esta oportunidade.



Para melhor organização da descrição dessa primeira visita, as escolas foram classificadas em três blocos: o primeiro é o das escolas localizadas nos bairros mais pobres da cidade e em bairros constituídos de moradias populares, ainda que se encontrem distantes um do outro; o segundo bloco, das escolas mais centrais; e um último bloco identificado não somente pela sua localização, mas porque procura manter a centralidade do trabalho da escola.

Cabe esclarecer que essa divisão se deu apenas para organização dos dados, pois de fato, é difícil dividir as escolas em bairros mais ou menos pobres, porque, de maneira geral, as escolas públicas atendem três tipos de bairros: ocupação, ocupação legalizada e moradias populares, constituídas por loteamentos financiados geralmente por bancos públicos ou pela COHAB e, conforme já vimos, apenas algumas escolas fogem dessa característica e, talvez por isso, sejam procuradas pelos pais dos alunos de classe média baixa, mesmo que morem distante delas. Por isso, as escolas e bairros foram classificados pela predominância socioeconômica, embora isso não signifique a existência exclusiva das características adotadas para a classificação.

Do bloco um, as primeiras quatro escolas visitadas ficam em uma região bem afastada do centro. Uma delas fica bem no centro da periferia, próxima a uma antiga ocupação. As moradias são pobres e as condições de saneamento precárias (existem esgotos a céu aberto). Próxima à escola, localiza-se uma creche, a Casa da Criança<sup>16</sup>, e o Adolescento. A assistente social tem uma sala no bairro para atendimento, que está sempre com filas bastante significativas.

Duas das quatro escolas da região estão atendendo um número de alunos que, segundo as diretoras, é um excesso para o seu espaço físico. A terceira escola é nova, foi construída no ano de 2005, tem um aspecto bastante agradável, embora até o dia da pesquisa atenda poucos alunos em relação ao seu tamanho. O fato de essa escola ser nova influencia na ausência de muitos projetos, embora a diretora demonstre interesse em viabilizá-los. A última escola desse grupo atende o número de alunos correspondente às suas condições.

---

<sup>16</sup> A casa da criança é um espaço municipal onde as crianças filhas da classe mais pobre passam o período contrário à escola. Nela existem: esporte, alimentação, horário para as tarefas escolares orientadas por professores. Tudo isso em tese, pois o excesso de alunos e a grande lista de espera acrescida da imposição de um número maior de crianças em situação de risco encaminhadas pelo conselho tutelar são fatores que contribuem para a precarização desse trabalho.

Nem todas as ruas são asfaltadas, apenas as principais foram recentemente beneficiadas. Existem pequenos comércios locais, um posto policial também reativado há pouco tempo e muitas igrejas. De todos os bairros pelos quais a pesquisadora passou ao longo dessa investigação, este é onde está localizado o maior número de igrejas de diferentes profissões de fé; entre elas, o contraste também é nítido: percebem-se algumas construções com maior e melhor estrutura física e outras que funcionam em apenas um cômodo simples.

As três escolas mais antigas do bairro surpreendem pelo número de projetos desenvolvidos a partir das suas necessidades. Cada uma delas declarou desenvolver projetos que têm como objetivo o trabalho com valores. Ao serem questionadas porque esta opção, elas afirmam que é uma tentativa de diminuir a violência que existe na escola e no bairro, de melhorar a relação entre as pessoas de forma geral, que estão bastante desrespeitosas, agressivas. Portanto, de acordo com a visão dos gestores das escolas entrevistadas, “*as pessoas perderam seus valores*”.

Outro contexto, ainda no primeiro bloco de escolas, que chamou atenção, foi o de duas escolas localizadas em outro ponto da cidade, também pobre, onde, porém, nas ruas principais a pobreza não é aparente. No entanto, ao trilhar o caminho por onde quase não passam carros, apenas uma linha de ônibus, é possível perceber moradias simples, pobres, ainda que não miseráveis. O interessante é que, embora pobres, as casas têm uma organização cuidadosa. Nas entradas há caminhos feitos de tijolos quebrados, provavelmente para evitar a sujeira do barro no interior das casas. Sempre há uma flor plantada em frente das moradas, a maioria em latas de tinta que imitam vasos. Muitas dessas casas tinham em seu quintal um carrinho de recolhimento de lixo reciclável.

Nas duas escolas próximas a essa comunidade, quando se entra, quase não há barulho, não se percebe cartaz algum resultante de um trabalho realizado em aula, não há expressão aparente do trabalho pedagógico sendo desenvolvido, é como se a vida fosse retirada daquele espaço. Só é possível percebê-la no recreio quando as crianças, que bravamente resistem a estes e outros ambientes áridos e inóspitos, sem vida ou tristes, estão presentes, correndo, sorrindo e querendo brincar, nem que seja de “*traficante mata polícia*”, como viram na televisão no dia anterior.

Em um bairro composto principalmente de moradias populares, foi percebida a presença de grupos de homens e rapazes nas esquinas conversando e bebendo. A pesquisadora parou e, durante a conversa com o grupo, pode perceber que se tratava de pais de família desempregados e de seus filhos jovens em idade entre 14 e 18 anos, que nunca conseguiram emprego. Foram aos poucos contando que desistiram de buscar emprego depois de muitas tentativas fracassadas; não agüentam o trabalho braçal pesado e, quando querem, nem sempre há disponível. Então, mesmo sofrendo pressão das mulheres que os sustentam, sejam mães ou esposas que trabalham em subempregos, resolvem ser felizes mesmo sem o acesso ao trabalho e passam muitas de suas tardes conversando e tomando bebidas alcoólicas, sempre, é claro, a mais barata.

Esse relato está diretamente ligado com o último dado divulgado pela prefeitura, que afirma ocupar o quinto lugar em empregabilidade no Estado. Esse quinto lugar foi conquistado porque o município ofereceu cursos profissionalizantes rápidos, como, por exemplo, cursos de digitação, operação de máquinas empresariais, após os quais os trabalhadores são considerados empregáveis. No entanto, isso significa apenas formação e não quer dizer que a oferta de postos de trabalho aumente.

Em contraste com as escolas até agora descritas, as escolas do segundo bloco são mais centrais e parecem estar em outra realidade, pois são bem conservadas, principalmente a maior, que teve a mais recente reforma. De acordo com o Departamento de Gestão de Pessoas da SMED, existe um grande número de professores, todo final de ano, em período de remoção, disputando uma vaga nas escolas centrais, principalmente, nessa última, onde “nunca sobra vaga [nessa escola] para uma segunda escolha”.

Nesta escola foi encontrado o maior número de projetos. Ali o diretor relatou os projetos existentes e como são desenvolvidos. Eles são de naturezas diversas. O diretor falou animado sobre a apresentação do dia das mães com os alunos da pré-escola que seria realizada na noite daquele dia, no teatro da cidade, além do trabalho com vôlei e basquetebol, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), viagens para a Serra do Mar com almoço em

Morretes<sup>17</sup> pago pelos pais. Há também o projeto de Acantonamento apenas para os melhores alunos como prêmio pelo seu esforço; o projeto de Educação Ambiental ao qual a indústria Gerdau oferecerá a formação para os alunos a pedido da escola; o de literatura, desenvolvido pelos professores de língua portuguesa e o da horta, além dos que são desenvolvidos também por todas as escolas do município:

Esta escola é considerada a melhor do município. Essa afirmação já foi publicada inclusive por jornais de circulação local. Numa primeira análise, essa afirmação causa pelo menos duas reações: a primeira é que essa escola é uma das mais procuradas pelos pais, principalmente de outros bairros e é de conhecimento público que muitos dispõem grandes sacrifícios para o pagamento de transporte e uniforme para os filhos. A segunda é o ressentimento das outras escolas, principalmente por parte dos diretores e pedagogos que, durante as entrevistas, demonstram sentir seu trabalho desconsiderado em função dos muitos elogios públicos feitos a essa escola, seja por parte da mantenedora, seja por parte dos meios de comunicação local.

Um dado relevante, embora ainda inicial, é que existem três escolas que têm apenas um pequeno número de projetos e, quando têm, elas mantêm a centralidade da escola no conteúdo, ou seja, mesmo sendo intitulados projetos, na verdade são formas de efetivar o trabalho da escola. Por exemplo, o Projeto de matemática de uma dessas escolas é, na verdade, formação continuada de professores nesta área; Formação de Pais Conselheiros é a busca pela gestão democrática. Isso não significa que não existam projetos como nas outras escolas, mas sempre se procura, ao desenvolvê-los, manter a centralidade do conteúdo escolar.

Uma característica comum entre estas unidades é a presença de um ou mais pedagogos que fizeram parte do grupo de resistência já referenciado neste trabalho. Eles comumente têm também uma sólida formação e ou um interesse em compreender as questões sociais e da educação, ou seja, buscam ler, pensar a educação e o seu contexto, refletir sobre o seu trabalho. Por consequência, formam em serviço os profissionais com quem convivem, inclusive os diretores.

---

<sup>17</sup> Morretes é uma cidade histórica situada no litoral do Paraná. Na sua história, existe o barreado como uma comida típica, hoje servida em restaurantes da região por dezessete reais por pessoa. Os refrigerantes e dez por cento do garçom não estão incluídos. Assim, para os pais, que terão que pagar esse passeio, o almoço custará de vinte e cinco a trinta reais, além da passagem de trem de outros gastos de última hora.

Depois de quase um mês percorrendo as escolas à luz das leituras realizadas, é possível ter algumas conclusões sobre as características dos bairros mais pobres. Uma delas é a presença de instituições religiosas na vida dos bairros. Segundo Marx ( 2004, p. 45/46):

A religião é o suspiro do ser oprimido, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situação sem alma. É o ópio do povo. A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. O banimento da religião como felicidade ilusória dos homens é a exigência da sua felicidade real. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões. A crítica da religião é, pois, a crítica do vale de lágrima de que a religião é o esplendor.

Partindo dessa reflexão, a questão que se põe é que a religião nesse contexto ganha mais força porque se constitui em uma forma de suportar a realidade, por não haver condição de compreendê-la dentro de suas múltiplas determinações. Atribui-se à vontade de um ser superior a sua realidade social. Assim, a mortalidade infantil, por exemplo, é vontade divina e não resultado da precariedade da saúde pública, falta de saneamento básico, instrução das mães, etc. Na escola isso aparece na forma da proibição que os pais estabelecem, impedindo que seus filhos cantem o Hino Nacional, que ouçam música ou vejam filmes com fins didáticos, tudo porque a religião não permite.

Uma outra consequência da característica socioeconômica é a forma como os alunos têm se comportado na escola, com violência, desrespeito, pouca valorização da vida escolar, gerando o que comumente se convencionou chamar de indisciplina. Defrontando-se com esse quadro todos os dias, na fala dos diretores e pedagogos foi muito presente o discurso de que os alunos hoje não têm valores e que suas famílias, em grande medida, também não os têm.

Embora solidariedade, amizade, amor, não possam ter negadas sua importância, o foco das análises não questiona o que causou a ausência ou a transformação desses valores. Esta também é a perspectiva que a escola adota ao buscar sanar o problema da ausência de disciplina, colaboração e dedicação dos alunos através de projetos que apregoam valores.

O que se apresenta como pano de fundo no discurso da crise de valores é na verdade, consequência do individualismo, exclusão social, hedonismo e da livre iniciativa mercadológica, todos princípios presentes no atual estágio do capitalismo.

Esse quadro social criou em seu interior não apenas a violência, mas um quadro cada vez mais próximo da barbárie. Por isso, se reafirma, não é mentira ou engano a constatação de que as pessoas atualmente precisam ser mais humanizadas e/ou preservarem o meio ambiente.<sup>18</sup>

Não se pretende negar a urgência e realidade dessas questões, mas o que ocorre é que essas necessidades são efeitos e possivelmente estão sendo tratadas na escola como causa. Logo, a proposição de projetos é a busca pela escola para resolução de problemas que são estruturais, através do combate apenas aos efeitos.

Uma das limitações que podem existir quando se propõe o trabalho com valores em escolas que são parte de um contexto como este é que o

(...) processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas uma modificação política dos processos educacionais – que praticam o apartheid social, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉZSÁROS, 2005, p. 11).

Numa sociedade mercantil são muitas as instituições que corroboram para perpetuar valores de exclusão. A busca da superação dos valores a que se refere o autor não pode, portanto, ser feita apenas na escola, se considerarmos que ela é uma das instituições sociais, e, por isso não pode promover sozinha mudança alguma.

No entanto, em conversa com as diretoras que pretendem ter ou já têm na escola projetos que trabalhem valores, foi possível perceber claramente o interesse na adequação ou adaptação dos alunos ao mundo. Tal postura parece induzir os alunos “a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas” (MÉZSÁROS, 2005, p. 44).

---

<sup>18</sup> Essa preocupação, com o meio ambiente, por exemplo, não é nova. Engels (1876, p. 277) já nos alertava para isso quando escreveu:

“Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face as nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras conseqüências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem conseqüências muito diversas, totalmente imprevisíveis e que com freqüência, anulam as primeiras”. (p. 277).

Um exemplo é a solidariedade. Uma das formas de se trabalhar esse valor, em uma das escolas, foi coletar roupas usadas para distribuir entre os colegas mais pobres.

Trata-se de uma ação imediata, necessária e louvável, mas isso não se constitui propriamente em solidariedade. Para Bogo (2001, p. 54) “A solidariedade representa atitudes completamente inversas à colaboração. Deve ser a ação consciente de pessoas da mesma classe na busca de alternativas conjuntas para se buscar soluções definitivas para todos”. A coleta de roupas, ação principal do trabalho, não permite desenvolver a ação consciente e busca de alternativas conjuntas.

Uma das diretoras entrevistadas (que demonstrou muita vontade de desenvolver também um projeto de valores na sua escola) comentou que não o faz devido à falta de envolvimento do grupo de professoras com trabalhos propostos pela escola. O comentário que traduz a inquietação demonstrada pelos entrevistados foi “*as professoras são muito resistentes, não se envolvem, não querem participar de projetos*”.(transcrição de relato)<sup>19</sup>

Sobre essa fala são possíveis pelo menos duas conclusões, ou as professoras não se envolvem porque querem garantir a apropriação do conteúdo mantendo a centralidade da escola, ou porque não querem, de fato, se envolver com um trabalho que lhes renda maior número de atividades ou desgaste de qualquer natureza.

Enfim, em todas as escolas foi possível encontrar pontos interessantes e passíveis de aprofundamento e análise sobre o desenvolvimento de projetos.

---

<sup>19</sup> Pedagoga da rede municipal durante entrevista em 28-04-2006.

## **2. DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS E PROJETOS PROPOSTOS AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARAUCÁRIA**

Os projetos adotados pelas escolas podem ser agrupados em seis temas diferentes, sendo eles: educação ambiental, incentivo à leitura, aqueles voltados para saúde, os que pretendem prevenir das drogas, os que incentivam a participação dos alunos na gestão da escola e os que pretendem trabalhar valores como forma de melhorar a disciplina.

Esses programas e projetos, exceto os que tratam de valores, são idealizados, autorizados e ou patrocinados por segmentos diferentes: há aqueles que são autorizados pela Secretaria Municipal de Educação e patrocinados por empresas ou ONGs, os propostos pelo MEC, órgãos federais e mediados pela SMED, um que é desenvolvido pela própria Secretaria, além dos desenvolvidos pela própria escola.

Eram nove os projetos que existiam nas escolas do município até o início do levantamento realizado em campo, no dia 20 de abril de 2006: Agrinho, Boticário, Leituras Compartilhadas, Projeto Ler e Pensar, Zoonose, Educação Alimentar, PROERD, de Representatividade; entre outros criados pelas próprias escolas. Cada um desses projetos tem diferentes objetivos e diferentes origens. Os últimos, embora recebam diferentes nomenclaturas, em cada escola, têm como objetivo, de acordo com as próprias instituições, o desenvolvimento de valores.

A partir de agora se explicitará cada projeto.

### **2.1 PROJETO AGRINHO**

O nome desse programa é uma dupla referência: personagem presente no material didático (um menino de nome Agrinho) e a relação com o conteúdo do projeto à agricultura.

De acordo com as informações oficiais fornecidas pelo *site* ([www.senar.org.br](http://www.senar.org.br)), seu objetivo é “desenvolver ações que propiciem o despertar da consciência de cidadania, além do acesso a informações relativas à saúde e à preservação do meio ambiente com vistas a melhoria da qualidade de vida. Os conteúdos do Programa Agrinho são desenvolvidos de forma transversal às matérias



curriculares submetendo-se ao ideário educacional.” Os temas principais abordados pelo projeto são meio ambiente, trabalho e consumo, saúde, cidadania, e os textos são elaborados, segundo informações do site, por especialistas.

A sua proposta pedagógica divide-se em basicamente dois momentos: o primeiro, de elaboração da pesquisa, que se subdivide em leitura das bases teóricas e a leitura da realidade; e um segundo momento, nomeado por pedagogia da pesquisa, que tem como conteúdo cinco passos: questionar o conhecimento existente, responder às questões elaboradas, propor conexões ao conhecimento trabalhado, produzir novos conhecimentos e avaliar todos os procedimentos desenvolvidos.

O programa é financiado pela parceria público/ privado. O material é fornecido pelo programa para todas as escolas e mediado pela Secretaria. Seus patrocinadores, de acordo com dados de 1999, são: Banco do Brasil; SANEPAR; Du Pont (produtos agrícolas); Klabin; Ministério da Agricultura e do abastecimento; Petrobrás; Dow Agro Sciences; AENDA (Associação das Empresas Nacionais de Defensivos Agrícolas), Bayer, Jacto e a ANDEF.

O trabalho é realizado pelo SENAR (Programa Nacional do Aprendiz Rural), secretarias do estado da agricultura e abastecimento; da educação; do meio ambiente e recursos hídricos; sindicatos rurais e prefeituras municipais.

As primeiras séries para as quais os programas se destinam são a educação infantil e classe especial. Elas recebem uma “cartilha” que conta uma pequena história apenas com ilustrações. Para primeira a quarta séries é o mesmo material, porém com pequenos textos e uma revista direcionada para quinta a oitava séries.

Quem participa do programa e ganha o concurso proposto, recebe prêmios como computadores, microondas, bicicletas, CD player, cadernetas de poupança de valores variados, microcomputadores, filmadoras e até um automóvel. São quatro categorias de premiação: a primeira é o ‘Município Agrinho’ que contempla os 10 municípios que mais se destacam em nível estadual, premiando o município com computadores. A segunda é de redação para 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série. A terceira é constituída por desenhos de Classe Especial e a Educação Infantil em que os prêmios (bicicletas, cadernetas de poupança, computadores, cd *players*) são para os alunos. A quarta categoria premiada é a da experiência pedagógica, cujos

prêmios (carro, motocicleta, computador, cadernetas de poupança, câmeras fotográficas digitais) são para os professores. Hoje, dezessete escolas participam do projeto, mas nem todas participam do concurso.

## 2.2 O BOTICÁRIO

O Projeto desenvolvido pela Fundação Boticário tem como objetivo o desenvolvimento da consciência da necessidade da preservação ambiental. A participação nesse projeto permite a visita ao horto e ao herbário da empresa com o mesmo nome, que também é patrocinadora. No entanto, apenas quatro escolas participam porque, para participar, o professor deve fazer um curso de capacitação oferecido pela Fundação.

## 2.3 LEITURAS COMPARTILHADAS

O objetivo desse programa é o incentivo e promoção da leitura como forma de lutar contra o analfabetismo funcional. Segundo informações do próprio programa disponíveis no site [www.leiabrasil.org.br](http://www.leiabrasil.org.br), suas atividades são:

“ (...) Democratizamos livros e outros bens culturais por empréstimo. Oferecemos cursos, oficinas e treinamento continuado para educadores, bibliotecários e outros agentes de leitura. Incentivamos a produção de textos, editamos os cadernos de Leituras Compartilhadas, armazenamos e divulgamos informações sobre a promoção da leitura. Planejamos e realizamos eventos, espetáculos, encontros culturais e projetos promocionais em torno do livro e da leitura” (consulta em 20/07/06)

Quando iniciou, o projeto era realizado pela Petrobrás, hoje está sob a execução de uma ONG que pede ou sugere que cada cidadão adote uma escola ou doe uma coleção Leituras Compartilhadas. A empresa que hoje coordena a ONG Leia Brasil, continua sendo a Petrobrás.

Vinte e seis, das vinte e sete escolas do município que foram entrevistadas, participam deste projeto. É unanimidade a justificativa em torno da importância da leitura. Para participar sempre existe disputa entre as pessoas da escola; uma vez que, a cada ano, os critérios de participação se restringem mais, acirrando a disputa na mesma medida.

## 2.4 PROJETO LER E PENSAR

Oriundo do jornal Gazeta do Povo (ligado à Rede Paranaense de Comunicação, retransmissora da Rede Globo), é bastante incentivado pela equipe de ensino de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação. O projeto tem como objetivo, de acordo com informações do mesmo, contribuir e enriquecer o trabalho da escola, criando o hábito da leitura de jornal nas crianças. A lógica, conforme entrevista por telefone com um representante da equipe responsável pelo projeto, é que *“se uma criança aprende a manipular um jornal desde pequeno, quando adulto será com certeza na pior das hipóteses, um leitor de jornal em potencial”<sup>20</sup>.*

O projeto funciona da seguinte forma: a Gazeta do Povo envia jornais que não foram vendidos, ou geralmente com no máximo quinze dias passados. Acompanha os jornais um folheto com sugestões de atividades intituladas “BOLO”. Tais atividades são elaboradas por estagiários, futuros licenciados de diferentes disciplinas e de diferentes universidades, contratados pelo jornal.

Dezoito escolas participam desse projeto, mas qualquer escola que desejar e tiver transporte disponível, participe ou não do projeto, pode visitar o Jornal. O roteiro da visita vai desde a redação até a área de impressão.

## 2.5 PROJETO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Segundo informações que constam no material do próprio programa, este projeto é uma parte do Projeto Fome Zero: “a segurança alimentar e nutricional tem sido divulgada no Brasil pelo programa fome zero não apenas para defender a idéia do acesso aos alimentos, mas também para conscientizar a todos sobre a necessidade que os alimentos sejam de qualidade” (MEC,2006, p. 03).

O material para o desenvolvimento do projeto conta histórias em quadrinhos utilizando personagens de Monteiro Lobato, do Sítio do Pica-pau Amarelo, e um Caderno do Professor, com informações para orientar seu trabalho e sugerindo atividades vinculadas ao currículo.

---

<sup>20</sup> Funcionária do jornal, em entrevista, por telefone. Omite-se seu nome e sua função a fim de protegê-la no contexto da coerção trabalhista.

Este projeto foi enviado para as escolas pelo MEC desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome.

Das vinte e uma escolas que receberam o material, todas o utilizam quando sentem necessidade ou quando simplesmente julgam o material como mais uma possibilidade de trabalho.

## 2.6 PROJETO ZONOSE

O objetivo desse projeto é conscientizar a população da importância da posse responsável de animais domésticos. Ações têm sido realizadas, como a palestra de uma veterinária, durante o horário letivo, sobre como cuidar do seu cão e sobre a necessidade de disseminar a idéia da posse responsável.

Este projeto é desenvolvido pela própria prefeitura. Nasceu em função do excesso de animais domésticos abandonados e que acabam por ficar em muitas escolas definitivamente, já que é o lugar onde recebe alimentação. Não existe canil ou carrocinha na cidade. Embora algumas escolas reclamem à ausência do projeto quando solicitada, tal trabalho já foi desenvolvido em quatro escolas.

## 2.7 PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA (PROERD)

Deste projeto participam vinte e duas das escolas pesquisadas. Das cinco que não participam, uma relatou que o já o teve na escola, mas, por uma série de motivos que não quis explicitar, hoje não existe mais. Duas declararam a falta de possibilidade de agendamento por parte do programa; outra nunca recebeu convite ou proposta, e a última, por opção não quis aderir ao programa. É também uma parceria do Poder Público com a iniciativa privada.

As informações que seguem abaixo foram retiradas do site da Polícia Militar do Paraná ([www.pmpr.pr.gov.br](http://www.pmpr.pr.gov.br)) em 30 de maio de 2005 e tornaram-se ilegíveis dois dias após entrevista com o atual responsável pelo programa.

O programa pretende desenvolver um sistema de prevenção contra a violência e o uso indevido de drogas nas escolas, usando métodos que priorizem a moral e os bons costumes, a afetividade e os modelos de vida sadia e saudável,

prevenir a criminalidade relacionada às drogas e melhorar a imagem da Polícia Militar junto à população.

O Programa é inspirado no programa norte americano D.A.R.E. “Drug Abuse Resistance Education”, criado na cidade de Los Angeles, EUA, em 1983. Hoje o Programa está presente nos 50 estados americanos e em 58 países, inclusive no Brasil, desde 1992, através da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, com a vinda de Policiais Mentores de Los Angeles, contando com o apoio estadunidense.

O PROERD é aplicado às crianças que freqüentam a quarta série do ensino fundamental e se diz integrado à grade curricular de cada escola que adota o Programa, também visto pelos proponentes como Tema Social e Contemporâneo. O Programa é pedagogicamente estruturado em 17 lições, com a duração de 45 a 60 minutos cada uma, sendo ministradas obrigatoriamente, por um Policial Militar fardado. Da participação do empresariado constitui-se o financiamento do PROERD, buscando sempre a expansão do programa, caracterizando assim a parceria do setor público com o setor privado. Hoje, no município, vinte e uma escolas participam do projeto.

## 2.8 PROJETO DE REPRESENTATIVIDADE

A representante da SMED, responsável por este projeto, afirma que esse foi inicialmente desenvolvido com a intenção de trabalhar a representatividade na escola. Com o passar do tempo, ele foi se tornando mais abrangente e hoje pretende não mais somente o trabalho com os alunos nas unidades escolares, mas que eles possam participar na gestão da escola e sugerir mudanças para o seu bairro e até na cidade.

Nos últimos dois anos, a Secretaria promoveu o encontro municipal com os alunos representantes das escolas de todo município, tornando esse momento mais um grande evento municipal, inclusive com divulgação na mídia local<sup>21</sup>.

Os conteúdos mais marcantes trabalhados nesse projeto são a importância da representatividade e o estatuto da criança e do adolescente, além de temas como conselhos escolares e gestão democrática.

---

<sup>21</sup> Nesse ano tal evento foi realizado no sábado e as crianças que participam devem ser acompanhadas por profissionais da escola.

Até o momento, o único patrocinador desse projeto é a Secretaria Municipal de Educação de Araucária, do qual participam vinte e uma escolas.

## 2.9 PROJETOS CRIADOS PELAS PRÓPRIAS ESCOLAS

As escolas costumam intitular muitos dos trabalhos que realizam como projetos. Isso acontece, por exemplo, com a literatura, formação política dos representantes de turma, uma ou outra aula em campo que envolve saídas da escola, um ensaio de coral fora do horário, ou o projeto “Z”<sup>22</sup>, existente em apenas uma escola.

Não foi possível maior detalhamento ou análise de todos os projetos criados e desenvolvidos pelas escolas porque elas não os têm sistematizados. Os relatos são breves e orais, conforme pode ser constatado a partir de agora. Num primeiro bloco podemos apontar os seguintes: Corredores que Falam, Projeto Leitura, Gente Feliz, Projeto “Z”, Projeto Papai Noel, Treinando Futebol, Reciclagem do Lixo.

*Corredores que falam:* o que se trabalhou e registrou em forma de cartazes sobre algum tema do projeto de valores vai para o corredor. Anúncios também podem ser fixados, e conforme relato da diretora, “(...) até a cozinheira se quiser põe uma receita”.

*Projeto Leitura:* um dia, no fim da aula, todos param para ler, os pais que chegam têm uma mesinha com jornal e cadeiras para ler jornal. A diretora relata que “esse projeto dava mais certo quando a escola era menor; hoje continua, mas não é a mesma coisa”.

*Gente feliz:* originou-se porque as crianças do turno contrário ao que estudavam passavam o tempo todo na escola e cada vez mais aumentava o número delas. Temendo que as mesmas permanecessem na rua, a escola oficializou o projeto. Eles passam duas vezes por semana, em período contrário ao das suas aulas, aprendendo coisas como atender telefone, anotar recados, mexer no computador, etc.

*Projeto “Z”:* esse projeto, segundo o diretor, tem o objetivo de estimular os alunos a estudar, e consiste no seguinte: a cada nota acima de oito, o aluno recebe cédulas próprias impressas com o nome da escola, uma espécie de moeda corrente

---

<sup>22</sup> Este projeto está assim chamado para não identificar a escola.

utilizada. Com ela é possível fazer compras no mercadinho interno da escola, montado com brindes doados pelas empresas e o comércio local.

*Projeto Papai Noel:* um helicóptero desce em uma das escolas com uma pessoa caracterizada de Papai Noel e distribui presentes para todas as crianças. Enquanto estão recebendo presentes quatro alunos de cada turma, totalizando 30 crianças, vão fazer um passeio de helicóptero. A professora escolhe quem vai e os critérios não são estabelecidos. Quando as mães questionam o número de crianças que são beneficiadas, a pedagoga responde: “Tudo bem os que ficam de fora, o que se pode fazer se a luz daqueles trinta estava brilhando naquele dia.”

*Treinando Futebol:* um pai da escola ou um morador do bairro pede para treinar os alunos na hora do recreio. A escola aceita, segundo as diretoras, porque a disciplina melhorou muito no recreio.

*Reciclagem de lixo:* a população traz lixo, que é vendido pela escola, e ganha pontos trocados por uniformes. O problema é que essa escola está localizada perto de uma região muito pobre e provavelmente muitas famílias viveriam desse lixo.

Entre as atividades e projetos alguns têm em comum o objetivo de resgatar valores que essas escolas julgam que os alunos perderam (segundo bloco). São eles: Escola da Paz, Filosofia para Crianças, Recreio da Paz, Desenvolvendo Valores e Valores Humanos.

*Escola da paz ou recreio da paz:* trata-se do recreio monitorado e dirigido em que os alunos maiores coordenam brincadeiras e cuidam para que as crianças mais novas não briguem.

*Filosofia para crianças ou projeto de recuperação:* o projeto surgiu em função da violência dos alunos entre si. Os professores fizeram um curso de filosofia para crianças e na prática está organizado assim: o professor do projeto vai para sala trabalhar esses valores enquanto a professora regente tira da sala os que estão com defasagem na aprendizagem e dá um reforço; na semana seguinte, a professora da sala tira outros para reforço, pois de acordo com a diretora “assim eles não perdem tudo”. As professoras desta escola fizeram o curso de Filosofia para crianças, pago com recursos próprios. A professora requisitada pelo projeto é de responsabilidade da SMED.

*Valores Humanos*: na primeira aula de segunda-feira, por exemplo, todos os professores discutem com os alunos temas escolhidos por eles mesmos, como amizade, respeito, etc. Esse projeto originou outro, chamado *Corredores que falam*.

Para que se possa ter a dimensão da influência dos projetos no trabalho da escola, optou-se por aprofundar, no quinto capítulo, a análise de três projetos em duas escolas do município. Como todos esses projetos são aceitos pelas escolas como sinal de inovação pedagógica, o que foi demonstrado nas primeiras entrevistas. O capítulo a seguir busca analisar na teoria referências a “projetos” no interior do trabalho escolar que embasem esta compreensão manifestada pelos professores acerca do caráter inovador da adoção dos projetos aqui apresentados.



### 3 Pedagogia de Projetos: As teorias

Pretende-se agora apresentar as possíveis origens da idéia de projetos que hoje está disseminada nas escolas e no ideário de muitos professores, além de levantar questões sobre sua pertinência no contexto das escolas municipais de Araucária.

Para que se possa entender melhor o que se denomina como projeto, faz-se necessária uma conceituação do termo, mesmo porque, tanto as próprias escolas como os proponentes de várias atividades e propostas diversas assim as intitulam<sup>23</sup>.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra projeto é de origem latina “projectu” e literalmente significa “lançado para adiante”. Entre seus significados encontra-se “a idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro; pode significar também plano interno, desígnio ou empreendimento a ser realizado em um determinado esquema, esboço preparatório ou provisório de obra”.

Já, segundo o vocabulário técnico e crítico da Pedagogia e das ciências da Educação Projeto é descrito como:

No quadro dos métodos activos, este termo tem um significado preciso: é a concepção, a previsão dum processo segundo o qual o espírito deve desenvolver uma actividade verdadeira com vista a um fim preciso; esta actividade comporta dificuldades que a criança deve vencer, problemas que ela deve resolver, noções que deve compreender, definir, planos que deve elaborar.

1. a princípio, os projectos comportam essencialmente problemas materiais, coisas a fazer, a fabricar; em seguida tornam-se mais conceptuais.

2. O projeto é uma modalidade muito sistemática da pedagogia liberal e activa, nomeada em J.Dewey.

3. Na sua concepção e na sua elaboração, ele implica uma reflexão e uma ordenação metódica.

4. Na sua aplicação exige a intervenção do professor a fim de que o projecto possa servir para atingir os fins visados, para abrir desenvolvimentos ulteriores. (v. actividade, método) (1976, p. 317-318).

Optou-se por iniciar a busca pelos primeiros autores que escreveram, de forma significativa, sobre o ensino por projetos ou equivalentes, como os centros de

---

<sup>23</sup> Essa observação pretende explicar que nem todas as proposições postas de fora ou de dentro da escola são propriamente projetos. São assim chamados, porque, nas escolas, qualquer atividade que mereça mais atenção ou destaque é comumente chamada se projeto.

interesses que se dá no movimento da Escola Nova, com Montessori e Decroly, até os mais recentes de origem espanhola datados nas décadas de oitenta, bem como a sua disseminação mais efetiva no Brasil.

### 3.1 A origem na Escola Nova

Os autores do movimento da Escola Nova que pensam em uma educação “*globalizadora*”<sup>24</sup>, como Decroly e Montessori, tentavam naquele momento histórico uma educação libertária, significativa e contextualizada, o que para aquela época era bastante transformador.

Montessori e Decroly eram médicos, com interesses voltados para educação e a raiz do seu método está na observação de crianças com necessidades educativas especiais.

Montessori demonstrava preocupação com a autonomia do aluno, entendia a aprendizagem como processo natural, ativo, para formar pessoas independentes, livres e autônomas. Tanto para Montessori como para Decroly, não existem fórmulas para educar, mas, algo maior e mais complexo: princípios.

No Brasil as idéias de Decroly e Montessori, chegam de forma mais marcante, com um grupo de educadores conhecidos como Os Pioneiros da Educação Nova. Assim se dá no Brasil a disseminação do ideário da Escola Nova, que tinha como causa a luta em defesa da escola pública, como se pode constatar ao ler a análise sobre O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Saviani(2004, p. 33):

O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública. E esta me parece ser uma originalidade no caso brasileiro. Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integram o Movimento da Escola Nova, via de regra, deram-se no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino.

---

<sup>24</sup> O termo globalizador é utilizado, naquele momento histórico para traduzir a idéia de profunda articulação entre os conteúdos escolares.

Esse movimento teve seu momento mais significativo nas décadas de 1920 e 1930, influenciando muito as teorias, práticas e políticas educacionais por todo o país nas décadas seguintes.

Segundo a descrição de Lourenço Filho (1978, p. 187), Decroly sempre se negou a escrever uma obra sobre a sua proposta de ensino.

“O destino de um ser qualquer - dizia ele - é antes de tudo viver. A educação deve ter, portanto, como fins: a) manter a vida, b) colocar o indivíduo em tais condições que ele possa alcançar, com a maior economia de energia e de tempo o grau de desenvolvimento que a sua constituição e as solicitações do meio estavam exigindo”

No entanto outros autores sistematizaram e didatizaram o trabalho baseado nos princípios de Decroly e Montessori. Para tais teóricos, o trabalho por meio de projeto era uma possibilidade de pensamento completo e exprimia uma situação de vida real.

Lourenço Filho (1978, p. 207) descreveu como Kilpatrick classificou os projetos em quatro tipos:

- 1) projetos em que o fim seja o de incorporar alguma idéia ou técnica sob a forma de expressão. (construir um barco, escrever uma carta, organizar um jogo);
- 2) em que o fim seja o de experimentar alguma coisa de novo, como ouvir uma história, um trecho de música, apreciar uma pintura;
- 3) em que o fim seja o de pôr em ordem uma dificuldade intelectual, como descobrir as razões porque há mais orvalho em certas épocas do ano;
- 4) em que o fim seja o de obter uma informação, atingir um novo grau de destreza ou conhecimento, como atingir determinado nível de caligrafia, ou conjugar verbos irregulares.

Tal classificação não quer dizer que havia passos rígidos para se desenvolver projetos, porém para o primeiro tipo descrito por Kilpatrick, havia alguns passos definidos que eram: “imaginar alguma coisa, projetá-la claramente, recorrendo a informação e à pesquisa, executá-la e julgá-la. (...) As etapas formais concernem mais ao preparo de assunto pelo professor que à marcha da aprendizagem” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 208).

O aluno poderia escolher por que etapa começar a desenvolver o seu projeto, porque obrigatoriamente passaria por todas elas, uma vez que era um recurso para que o aluno trabalhasse de forma autônoma. A intenção ao se trabalhar com projetos era a profunda articulação entre os conteúdos.

Nem sempre, em todas as escolas organizadas com trabalho de projetos, a escolha foi centrada no indivíduo; algumas dessas experiências de ensino por projetos de trabalho foram organizadas de forma mais coletiva, como na experiência do Instituto Cruzeiro, na cidade com mesmo nome, no estado de São Paulo. Essa escola, que era particular e funcionava em regime de internato e externato, obedecia a programas federais, mas desenvolveu um trabalho assim descrito por Lourenço Filho (1978, p. 177):

Nele se desenvolveu, no entanto, um sistema de organização geral das atividades escolares sobre a forma de instituições mais diversas, associações, centros, núcleos, academias, grêmios, cooperativas, fábricas, oficinas – e que substituíam, em seu funcionamento, a atividade das aulas de cada disciplina do programa oficial, e de outras, acrescida. Havia, assim, uma absorção completa do currículo escolar por atividades que se diriam a primeira vista, extracurriculares. Devendo decorrer, como decorria por esse modo o ensino, em situação social permanente, o criador do sistema deu-lhe o nome de escola ativa direta, no sentido ativo diretamente realizado em ambiente social.

Esse trabalho é um exemplo desenvolvido sob os princípios da Escola Nova. Sem dúvida, um trabalho vivo e interessante, que demonstra um importante princípio desse movimento pedagógico: o aluno como sujeito do ato de ensinar e aprender. Fica claro também que, para desenvolver um trabalho pedagógico baseado nos princípios da Escola Nova, eram necessárias algumas condições materiais, tais como menor número de alunos em sala, mais e diversificados materiais.

Em resumo, a idéia de desenvolver alunos autônomos, por si só não é ruim. Para as crianças que tinham possibilidades de experiências intelectuais fora da escola era uma oportunidade de criar ou ampliar a autonomia, porém para os alunos que não tinham nenhum contato intelectual ou acadêmico fora da escola e nela tinham a única oportunidade de aprender os conteúdos e formas escolares, essa dificuldade tinha grandes chances de se aprofundar. A falta dessas condições, o que ocorre na escola pública, pode resultar em conseqüências desastrosas, como se pode constatar:

Isto porque realizando-se em poucas escolas, exatamente naquelas freqüentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu para o afrouxamento da disciplina e para a secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares (SAVIANI, 2003, p.67).

A preocupação presente nas propostas da Escola Nova em levar em conta os interesses dos alunos, nos remete a outra reflexão: “Mostro o aluno concreto e o apresento como síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e ele não escolheu”. (SAVIANI, 2004, p. 143). Por isso, não é porque parte do interesse dos alunos que uma teoria pedagógica pode ser considerada democrática.

Ainda que essa teoria pedagógica tenha sido avaliada e criticada desde o início dos anos oitenta, alguns de seus elementos continuam muito presentes, sobretudo no ideário dos professores. Faz-se questão de frisar que são apenas alguns elementos e não a teoria em si (que por ser pouco estudada tem sido utilizada de forma fragmentada, logo equivocada) que se incorporam na atual idéia de projetos escolares.

Uma possível explicação para a grande disseminação do ideário da Escola Nova como escola progressista é o fato de seus autores brasileiros terem sido importantes defensores da escola pública. Além disso,

Embora na visão dominante a Escola Nova seja uma concepção considerada inovadora e não propriamente revolucionária, a visão que os professores têm é que a inovação é sempre uma coisa muito avançada, que está na ponta, na frente (SAVIANI, 2003, p. 138).

É esta visão da importância da inovação e de seu inerente sentido positivo quando se refere ao trabalho pedagógico que marca hoje o uso do termo projeto. Diante de uma escola com condições crescentemente precarizadas e, ao mesmo tempo, trabalhando com alunos marcados pelo crescimento da pobreza, é bem-vinda pela escola qualquer prática que venha nomeada, com um termo “projeto” denotado possibilidade de mudança.

Isso não quer dizer que a escola justifique a adesão e proposição de projetos com base na explícita adesão à Escola Nova. Há grande diferença entre o caráter curricular que os projetos assumem nesta escola e o caráter pontual, fragmentado das atividades hoje denominadas “projetos” e que via de regra secundarizam o currículo.

O que ficou da Escola Nova no ideário do professor é a conotação do projeto como algo positivo, renovador, capaz de solucionar os problemas da escola e de colocá-la em sintonia com a realidade. É esta marca da forma “projeto”, dissociada de seu conteúdo de origem que a Escola Nova deixou na atual cultura escolar brasileira.

### 3.2 O CURRÍCULO ORGANIZADO POR PROJETOS DE TRABALHO: a experiência espanhola.

Ao investigar a raiz mais recente dos projetos postos nas escolas atualmente, percebe-se que sua origem possivelmente está na reforma da escola espanhola. Nos anos 80, algumas escolas espanholas reformaram seus currículos, com o trabalho pedagógico organizado a partir de projetos.

Hernandez (1996 -1998) descreve em seus livros o caso de uma escola espanhola, que sob a sua orientação, reorganizou seu currículo e por conseqüência, seu trabalho a partir dessa perspectiva.

Fundada creche assistencial como cooperativa em 1955, a escola pública Pompeu Fabra adotou desde o início as metodologias desenvolvidas por Decroly e Montessori. Sua passagem de creche à escola se deu em 1970. desde então, a Pompeu Fabra mostra-se interessada em constituir-se como escola pública, tornando-se membro fundador de uma associação de escolas cooperativas que tinham interesse em mudar seu regime administrativo cooperativo cooperativa para estatal, o que ocorre em 1988.

A escola tem um quadro de funcionários estáveis, fator que o autor dos livros em questão aponta como imprescindível para desenvolver o trabalho com projetos.

A intenção era promover um currículo com um trabalho globalizado<sup>25</sup>, o que segundo o autor, nada tem em comum [entre o sentido dado a esse termo nessa experiência pedagógica com o usado nos princípios econômicos da atualidade] “essa perspectiva de globalização trata de unir o que está separado, estabelecendo novas formas de colaboração e interpretação da relação entre o simples e o complexo” (MORIN, 1989, apud HERNANDEZ, p. 37, 1998.)

---

<sup>25</sup> Ver nota pág.76.

Nos depoimentos transcritos nos livros, professores e alunos dizem que o trabalho é mais dinâmico, forma os alunos mais interessados e participativos. Os professores relatam também que precisaram estudar mais e se envolver mais no trabalho da escola. Suas leituras tinham de ser mais complexas, o que os impediam de fazê-la no metrô, por exemplo.

O trabalho por projetos organizado nessa escola tem, segundo seus autores, um modelo de aprendizagem significativa. Os projetos não podem ser normativos. Qualquer tema pode ser trabalhado e a decisão final é por argumentação. Os alunos que melhor argumentam têm seus interesses atendidos. Utiliza-se de várias fontes para desenvolver o trabalho, as quais são selecionadas pelo professor que, segundo a proposta, deve reaprender a aprender; o atendimento é individualizado, pois cada aluno deve “aprender a aprender”.

Os pais sabem com antecedência os temas dos projetos que serão desenvolvidos. A avaliação é centrada nos procedimentos, nas relações e na auto-avaliação. A pergunta que se põe aos alunos é *“o que você aprendeu, para que lhe serviu?”*

Os conteúdos trabalhados em um projeto sobre a Antártida, por exemplo, são listados no livro e separados em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os aspectos relativos ao respeito ao pluralismo ideológico estão também presentes nos escritos sobre essa proposta de trabalho na escola em questão:

Em seu projeto curricular institucional, a escola se define como pluralista, co-educadora e de gestão democrática. Como um centro de integração, a partir de uma perspectiva de educação para a diversidade. Pretende manter-se atualizada com respeito às mudanças culturais e adapta a elas o planejamento curricular do centro. A escola manifesta que sua atuação tem como finalidade promover o crescimento dos alunos mediante a assimilação e a aprendizagem da experiência culturalmente organizada. (HERNANDEZ, 1998, p. 158.).

Segundo Hernandez, Definindo-se como progressista, o que de imediato distancia a Pompeu Fabra de qualquer neutralidade, a escola usa como referências teóricas, além dos já citados Edgar Morin, Decroly e Montessori, César Coll, diretor do Departamento de psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia de Barcelona, Espanha, onde coordenou a reforma do ensino de 1990, conhecido por seus princípios escolanovistas, como os do construtivismo.

Resumidamente, pode-se apontar entre as reflexões que os autores fazem ao longo da descrição do trabalho na escola utilizada, para exemplificar a proposta de trabalho com projetos, a importância da diversidade de temas, um quadro de profissionais fixos na escola, muito tempo para estudos e reflexões por parte dos professores, a presença e participação dos pais na escola e na vida escolar dos filhos e diversos materiais à disposição.

Dessa forma, o quadro que se desenha é que as condições materiais, de trabalho e de formação docente são determinantes para que se possa pensar em um trabalho pedagógico de qualidade. No contexto das escolas públicas brasileiras, uma proposta como essa que possivelmente tenha dado certo na realidade espanhola, pode ser desastrosa nesse país, uma vez que as condições apontadas pelos proponentes como indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho são exatamente as que não se encontram nas escolas pesquisadas. Reiteram-se, aqui, as críticas apontadas à Escola Nova.

Entretanto, a experiência do currículo organizado por projetos é ainda divulgada e recomendada para as escolas brasileiras, como se pode constatar a seguir, constituindo-se em elemento indutor de sua aceitação.

### 3.3 A divulgação no Brasil: exemplos na bibliografia

A Pedagogia de Projetos no Brasil foi desenvolvida por autores como Nilbo Ribeiro Nogueira, mestre em psicopedagogia pela USP. A proposta preconizada por esse autor é o trabalho interdisciplinar para desenvolver as inteligências múltiplas. Para Nogueira (2001, p. 72) projeto é:

Numa visão macro, um projeto, por exemplo, temático, é antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar, uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar sobre o tema e/ou assunto. Podemos até considerar este primeiro momento como um pré-projeto, se assim for claro para o entendimento do leitor.



O autor acredita que todos têm diferentes inteligências, ele descreve onze inteligências: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista, existencial, pictória e emocional.

A proposta do autor é desenvolver o trabalho na escola por projetos, sempre em torno de um tema único, a partir do qual, conforme o interesse dos alunos, pode-se desenvolvê-lo de formas diferentes.

Para seleção dos temas, Nogueira, (2001, p. 115) elenca as seguintes preocupações de

- Trabalhar com temas abrangentes e ricos;
- Evitar privilegiar apenas uma disciplina, tentando sempre que possível trabalhar de forma interdisciplinar;
- Envolver o máximo possível de disciplinas/professores/turmas;
- Trabalhar o máximo possível com diferentes áreas de inteligências;
- Planejar atividades que trabalhem com diferentes formas de expressão, tais como: a redação, a lógica, a dramatização, as artes, a música, o tempo, etc.

Para essa proposição de trabalho, uma das inteligências sempre se destacará mais que as outras, e tal posicionamento é, nas palavras do autor “inclusive aconselhável”.

No livro “Pedagogia dos Projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências”, o escritor apresenta como uma referência de formação negativa o exemplo de um jovem que abriu mão de festas e namoros para passar no vestibular de Medicina, motivo pelo qual não tem amigos ou namoradas, e segue questionando: “de que adiantou desenvolver plenamente sua cognição a ponto de ser o primeiro classificado no vestibular, se a vida não é composta apenas de um exame classificatório? O que se espera de um sujeito com essas características quase nulas nas demais áreas da sua formação?” (NOGUEIRA, 2001, p. 36).

Nogueira afirma repedidas vezes não ser contra os conteúdos acadêmicos, mas contra a forma como são trabalhados. Ele questiona a utilidade de se trabalhar alguns conteúdos na escola. Como por exemplo a história de um aluno que não realizou a atividade escrita proposta pela professora sobre o rio Amazonas, mas fez um desenho muito detalhado e rico. Em seguida apresenta, entre outras, a seguinte questão: se o aluno conseguir expressar-se pela área pictória, talvez até com mais riqueza do que os demais, por que lhe atribuir nota zero?

O autor critica a escola “conteudista”, porque entende que essa escola toma entre os seus princípios o conceito de “tabula rasa”, pois desconsidera que o aluno vem para escola de posse de alguns conhecimentos.

Além do livro de Nogueira (2001), selecionaram-se duas bibliografias lançadas em 2006, a primeira intitulada “A Metodologia de Ensino por Projetos”, da autora Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol dos Santos, e a segunda “TRABALHANDO COM PROJETOS”: planejamento e gestão de projetos educacionais”, de Dácio G. Moura e Eduardo F. Barbosa. No primeiro livro, direcionado para o curso normal superior, a autora afirma fazer uma contextualização histórica das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista, e apresenta o que ela chama de paradigmas emergentes. São esses a pedagogia holística, a pedagogia progressista e ensino por pesquisa. Após apresentar tais pressupostos, afirma ser necessário, a fim de encontrar a melhor forma de ensinar “(...) formar uma teia, uma rede contendo ensinamentos de cada um deles (...)” (Santos, 2006, p. 42) e a partir disso propõem o ensino por projetos, que no seu entendimento é:

A metodologia por projetos tem como finalidade contemplar as aprendizagens recomendadas pela Unesco para a educação no século XXI, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser; aprender a conviver. Em resumo, assim se definem essa aprendizagem (...) É o fazer com criatividade e autonomia desenvolvendo aptidões para atuar na profissão com mais competência e habilidade.(SANTOS, 2006, p. 55-56)

A segunda destas publicações, é uma proposta de trabalho com projetos na escola direcionada para o ensino médio, e é uma adaptação das áreas de administração e engenharia. Para validar a utilização de tal proposta, os autores citam órgãos nacionais e internacionais que apóiam projetos para o desenvolvimento cultural, científico, educacional e econômico, como a UNESCO e o Banco Mundial<sup>26</sup>.

Pode-se perceber, ao longo do livro, que a proposta por ele apregoada é uma espécie de treinamento para um futuro emprego, pois a semelhança do modelo de organização dos projetos na escola com os das empresas. Por exemplo, para atingir metas, algumas empresas utilizam um quadro informando os prazos e os números de produção, tal como a proposta pedagógica utilizaria quadros estabelecendo

---

<sup>26</sup> Não se pode ignorar como o próprio nome identifica que o Banco Mundial é um Banco, portanto uma instituição financeira, logo, não existe entre os seus interesses o desejo da emancipação da classe que vive do trabalho, uma vez que é uma instituição capitalista e como o capitalismo tem em sua natureza a exploração dessa classe é contrária aos interesses da sua manutenção e sobrevivência a emancipação dos despossuídos

tempo e objetivos para o desenvolvimento dos projetos, nos moldes dos projetos empresariais.

Ao longo do livro, os autores fazem uma espécie de hibridação do trabalho e dos objetivos da escola e da empresa, como se pode constatar:

O chamado capital intelectual das organizações é um valor que se constrói mediante ações educativas, muitas delas originadas em projetos educacionais que facilitam e promovem a aprendizagem, transformando o aprender através de projetos em uma atividade comum dentro das instituições. Como exemplos de projetos educacionais desenvolvidos fora dos limites dos sistemas educacionais formais, podemos citar: projetos de implantação das universidades corporativas; projetos e cursos e programas de formação profissional; projeto de desenvolvimento e material didático e instrucional; etc. (MOURA e BARBOSA, 2006, p. 23).

### 3.5 Questões sobre a utilização de projetos pedagógicos nas condições sociais e educacionais do Brasil

Em nenhum momento dos três livros sobre projetos, os autores mencionaram em que medida as condições sociais e materiais dos alunos e da escola pública podem ou não influenciar no desenvolvimento do trabalho com projetos, ou como os projetos podem de fato contribuir para a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelos alunos da escola pública; aliás, nem a que tipo de escola a proposição de trabalho se destina foi mencionada.

Observam-se características de organização do trabalho escolar por projetos pedagógicos presentes tanto na época do movimento da Escola Nova como na reforma da escola espanhola nos anos oitenta e noventa e que tem tido alguns princípios e idéias importados para o Brasil- encontram alguns limites contextuais.

Nas condições sociais e educacionais brasileiras, a implementação de projetos nos quais se leva em consideração o desenvolvimento individual e a autonomia de cada aluno pode resultar em um impacto duvidoso, na medida em que existe uma desigualdade social de imensas proporções. Embora a condição social dos alunos não possa ser empecilho para que eles aprendam, tampouco pode ser ignorada; elas são reais e ignorá-las é um forte indício de conservadorismo e de manutenção da conjuntura vigente.

Tais desigualdades são condicionantes para a proposição do trabalho por projetos, porque não é possível supor uma real autonomia do aluno sem que esse tenha se apropriado de elementos culturais necessários para aprendizagem, e não é preciso buscar exemplos muito elaborados. Pode-se lembrar do uso do caderno ou da tesoura, que muitos chegam à escola sem saber utilizar.

Além dos elementos básicos necessários à aprendizagem e desenvolvimento da autonomia do aluno, a proposição do ensino por projetos - e não só ela - supõe condições no sistema de ensino e nas escolas que são muitas vezes inexistentes como a falta de material, a participação dos pais e a formação continuada dos docentes.

A falta de materiais nas escolas é muito grande e problemática. O prefeito de Curitiba no ano de 1995, quando faltou giz nas escolas, sugeriu às professoras que utilizassem a sua criatividade. Esse exemplo demonstra que a falta do que é indispensável para o desenvolvimento do trabalho realizado pela escola espanhola é exatamente um dos motivos para a grande aceitação de projetos nas escolas investigadas, uma vez que faltando condições de trabalho e material e tendo de ensinar os alunos apesar da precariedade, recorre-se a esses projetos como alternativa para que o tempo de quatro horas na escola possa ser cumprido, considerando-se que, além disso, muitas vezes os projetos propostos por empresas disponibilizam materiais (jornais, material didático, etc.) que suprem a permanente carência material das escolas.

Além da inexistência de condições materiais para implantação das propostas anteriormente apresentadas, há de se levantar os riscos decorrentes da incorporação de uma série de argumentos apresentados pelos autores.

Como já nos referimos anteriormente, em que pese o caráter efetivamente renovador trazido pela Escola Nova na crítica a uma escola tradicional, na maioria das vezes materializada no formalismo do conteúdo, no autoritarismo da relação professor-aluno e na negação da realidade na qual o aluno está inserido, a sua divulgação tem justificado a secundarização do conteúdo elaborado, do papel do professor e na afirmação do espontaneísmo na organização do trabalho pedagógico.

Uma aproximação possível entre as positivities postas pelo movimento da Escola Nova e a garantia de que a escola cumpra a sua função social, talvez possa ser descrita com a seguinte afirmação:

Renunciar a conduzir as crianças populares às formas elaboradas e difíceis da cultura – e substituir, para elas as grandes obras por qualquer jornal de criança, qualquer texto de criança – ou textos mais infantis de certos adultos é desprezar o povo.

As crianças populares não superarão seus fracassos escolares substituindo V.Hugo pelo simplório, pois, de um modo ou de outro, os outros alunos terão acesso ao mais elaborado que esse simplório – e ganharão deles. Mas há vários caminhos para conduzir a V.Hugo (SNYDERS, 1988, p. 125).

Com relação à justificativa que atualmente os escritores fazem sobre projetos afirmando que a escola deve ser “mais animada”, “mais ativa”, tem muito pouco em comum com a escola ativa à qual Gramsci referia-se. Sobre essa proposta, põe-se que historicamente ela se colocou como parte de um projeto de sociedade que não admitia a submissão de uma classe a outra. A Rússia, no início do século passado, adotou as proposições da escola ativa. Nessa escola o aluno era tratado como sujeito, levantava hipóteses; isso em seu momento histórico foi, um grande avanço. Naquele contexto uma escola ou um sistema educativo organizado para que o aluno tivesse autonomia, iniciativa, e refletisse sobre as questões que estavam presentes no cotidiano, era, para aquele tempo, sem dúvida uma escola inovadora.

Mesmo assim, naquele momento histórico, existiram críticas a aquele modelo de educação como ingênuo, o que podemos ver em Gramsci (2001, p. 39):

Deve-se distinguir entre a escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo (...). Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e da polémica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.

Por isso é importante ressaltar que enquanto a escola espanhola tem como princípio para o trabalho com projetos uma série de condições, no Brasil é exatamente a falta dessas condições que são determinantes para a adoção de projetos na escola, como por exemplo, a participação dos pais.

A maioria dos pais da escola pública brasileira tem tido sua participação na vida escolar de seus filhos resumida a trabalhos voluntários na escola, reuniões quando da entrega de notas ou quando são chamados porque o aluno está

apresentando “problemas”. De maneira geral, a própria escola chama os pais apenas para esse tipo de participação, uma vez que, possivelmente em função da sua precariedade, acabe dependendo dos pais para que a escola funcione, seja para pequenos consertos ou para repreender seus filhos. O primeiro caso ocorre em função da desresponsabilização do Estado para com suas obrigações e o segundo porque a formação dos professores não lhes deu condições de lidar com a questão.

Embora exista uma busca por parte de alguns educadores e escolas no sentido de superação dessa lógica, ela ainda é dominante. Isso ocorre também porque faltam às escolas estrutura material, humana e horários em que os pais possam participar. Outro fator que contribuiu para que a proposta espanhola fosse colocada em prática é a grande dedicação, inclusive de tempo, que aqueles professores dedicaram aos projetos.

No Brasil, uma proposta de escola pública onde o currículo fosse organizado por projetos seria bastante prejudicada, pois, para que possam sobreviver, os professores da educação básica trabalham em várias escolas e disciplinas; seu vínculo com uma única instituição é difícil, a formação continuada é irregular. Tal afirmação pode ser constatada, com dados do INEP de 2004, sobre o perfil do professor no Brasil “81,3% dos professores são mulheres, sendo 55,1% casadas, e 51% trabalham de 21 a 40 h semanais” (Unesco 2004. P.44-49), sendo possível que acumulem um terceiro turno com as tarefas cotidianas de dona de casa, esposa e mãe. Como já foi dito, as condições necessárias para o trabalho com projetos são o oposto da realidade brasileira.

Sobre o argumento de Nogueira de que o jovem não deve apenas estudar, de fato a fase da juventude está cada vez mais relacionada, principalmente pela mídia, a uma imagem de quem deve aproveitar a vida, namorar, dançar divertir-se, de preferência ser popular, bonito e brilhante.

Agregar todas essas qualidades na juventude ou em qualquer outra fase da vida é muito bom, até certo ponto importante, mas não se pretende aqui aprofundar tal questão. No entanto, não é possível analisar todos jovens que passam no vestibular de Medicina por meio do estereótipo descrito pelo autor. Muito provavelmente não foram apenas as horas de estudo que o constituíram assim, mas toda a sua história, relações e oportunidades. Não seria necessariamente pernicioso

um aluno de escola pública morador de ocupação passar no vestibular de Medicina em primeiro lugar e fazer o curso para depois tornar-se cientista.

Provavelmente, o impedimento para isso seriam mesmo as condições materiais. Se levamos em conta tais condições para o desenvolvimento das diversas inteligências, aquele aluno de periferia poderia, por exemplo, apresentar inteligência para a música, mas para o pagode ou o Hip-Hop, exceto se suas condições lhe permitissem apreciar Mozart. Não se pretende aqui desmerecer nenhum gênero musical, mas apenas demonstrar que a inteligência ou genialidade passa também por uma questão de classe social, logo, condições de acesso à cultura erudita.

A inteligência, como escreveu Mészáros (2006, p. 76), ao referir-se a genialidade de Marx, é:

“Pois o gênio é apenas uma potencialidade abstrata, antes de articular-se em relação a algum conteúdo específico, em resposta às exigências objetivas de uma situação historicamente dada. No sentido abstrato – como” capacidade cerebral fenomenal “etc. - o gênio existe sempre, mas é desperdiçado irrealizado ou desgastado em atividades e produções que não deixam marca”.

O desperdício da genialidade dos nossos alunos, como se percebe no comentário supracitado, pode ser exemplificado pelo escrito do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, em que afirma que o aluno deve aprender o que é interesse do mercado. Tal relatório é analisado por Duarte, a partir da apresentação escrita pelo ministro, na sua publicação no Brasil em 1998.

“Assim estou seguro de que pela edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira. [in:Delors,1998,p. 10]

Tal esperança manifestada pelo ministro não pode passar despercebida àqueles que, como nós, vêem a política educacional levada a cabo pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado” (DUARTE. 2001.p. 45)

Portanto, pode-se considerar incompleta a relação entre o desenvolvimento do trabalho com projetos em sala de aula e a qualidade da educação. Não se pode ignorar as determinações presentes na escola que estão na verdade além dos seus muros. Tais ponderações quase não são feitas ao longo do livro de SANTOS, exceto quando se aponta a necessidade de alguns materiais. Mas, para a autora, basta a vontade dos professores em aplicar tal metodologia desde as séries iniciais até a faculdade que todos aprenderão de uma forma mais significativa; mas para que e para quem serve tal significação a autora não diz.

Ao analisar a escola, a educação ou o ensino apenas utilizando seus determinantes aparentes, corre-se o risco de perceber e analisar uma falsa totalidade que, como afirma Kosik (2002,p. 63)<sup>27</sup>:

“A falsa totalidade manifesta-se sob três aspectos fundamentais:

1)como totalidade vazia, à qual faltam reflexos, a determinação de momentos isolados e a análise; a totalidade vazia exclui o reflexo, isto é, a apropriação da realidade sob a forma de momentos isolados, e a atividade do pensamento analítico.

2)como totalidade abstrata, na qual o todo foi formalizado face às partes e se atribui a “realidade superior” às “tendências” hipostasiadas. A uma totalidade assim entendida faltam a gênese e o desenvolvimento, a criação do todo, a estruturalização e a desestruturalização. A totalidade é um todo fechado;

3)como totalidade má, na qual o autêntico sujeito foi substituído pelo sujeito mitologizado.

---

<sup>27</sup> E o autor segue explicando. “Assim como outros conceitos importantes da filosofia materialista-a falsa consciência, a reificação, a relação de sujeito e objeto - perdem o caráter dialético se são isolados, separados da teoria materialista da história e desligados dos conceitos com os quais formam uma unidade em cujo o “sistema aberto”, e só nele, recebem um significado autêntico, assim também a categoria da totalidade perde o caráter dialético se entendida “horizontalmente”, como relação das partes e do todo, e se se desprezam os seus outros caracteres orgânicos; a sua dimensão “genético-dinâmica”(criação do todo a a unidade das contradições) e a sua dimensão “vertical”, que é a dialética de fenômeno e essência. Marx emprega a dialética do fenômeno e da essência da análise da troca simples e capitalista das mercadorias. O fenômeno mais elementar e mais banal da vida cotidiana da sociedade capitalista - a simples troca das mercadorias - na qual os homens agem como simples compradores ou vendedores, num exame posterior demonstra ser uma aparência superficial, determinada e mediada por profundos e essenciais processos da sociedade capitalista, isto é, pela existência do trabalho mercenário e a exploração deste. A liberdade e a igualdade da troca simples no sistema *capitalista de produção de mercadorias, realiza-se como desigualdade e falta de liberdade*. “O operário que compra mercadorias por três xelins aparece ao vendedor na mesma função, na mesma igualdade - sob a forma de três xelins-que o rei, quando realiza a mesma operação. Toda diferença entre eles é eliminada”. Nas dimensões da relação interna de fenômeno e essência, no desenvolvimento das contradições próprias de tal relação, a realidade é compreendida concretamente,isto é, como totalidade concreta, ao passo que a hipótese do aspecto fenomênico determina uma visão abstrata e conduz à apologética. (Kosik, 2002,p. 63)



Não se pretende aqui analisar minuciosamente todo o livro de Santos, ou mesmo apontar todos os seus limites ou possibilidades, mas pode-se afirmar que a autora ao longo do livro pareceu desconsiderar as condições e sujeitos concretos, na medida em que não apresentou as múltiplas determinações necessárias à efetivação de sua pretensa teoria.

Outra justificativa dos autores para se utilizar a metodologia de projetos foi que as notas do atual sistema são incapazes de fazer uma avaliação justa; De fato, nenhum aluno deveria receber nota zero ou dez, mas todos deveriam aprender. Retomando o exemplo do aluno que desenha melhor do que escreve, afirma-se que o ideal é aprender as duas formas, mas a prioridade deve ser a escrita, a menos que se pretenda pôr fim ao analfabetismo voltando a escrever em pictogramas nas paredes de nossas casas, tornando assim nossa sociedade ágrafa. É pouco provável que a classe dominante aceite que alguns de seus filhos passem sua vida escolar apenas desenhando, ainda que muito bem. Além disso, concorda-se com o autor que os alunos não vêm para escola sem conhecimentos. Essa idéia foi muito difundida no Brasil por Saviani, (1980<sup>a</sup>apud; SAVIANI, 2003, p. 72), quando escreveu que o ponto de partida e de chegada para uma pedagogia revolucionária era a prática social:

Daí por que o ponto catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

Supondo que os alunos têm pontos de partida diferentes, não se acredita que eles vêm sem conteúdos. Naquele momento, já se destacou a vivência, portanto a experiência social dos alunos antes da vida escolar. Ocorre que, ao criticar o conceito de tábula rasa da forma como é usado por Nogueira (2005), desconsidera-se o seu contexto histórico, de acordo com Duarte (2005):

“(...) isso demonstrou um desconhecimento histórico do que significa tabula rasa, a expressão tábula rasa. A expressão quando surgiu tinha um

significado revolucionário, porque ela surgiu em oposição a um determinismo. Na Idade Média, acreditava-se que os seres humanos nasciam desiguais. Alguns nasciam com sangue azul, portanto pertenciam à nobreza, outros nasciam com sangue normal, então, esses eram servos. Eles nasciam essencialmente desiguais. Essa idéia dizia que um Deus decidiria antes de cada pessoa nascer as características para ser nobre ou ser um servo. Daí, é claro que a pessoa não teria outra opção que não fosse viver o seu destino, já definido antes do nascimento.” (informação verbal)<sup>28</sup>

Nogueira, ao privilegiar a condição individual de maior ou menor possibilidade de desenvolvimento de certo tipo de inteligência, cai, pela crítica, ao conceito de ‘tabula rasa’, no mesmo determinismo.

O que foi possível perceber é que em geral os temas propostos, como reciclagem de papel, construção de maquetes, desenhos desenvolvidos pelos projetos e sugeridos pelo autor, são pragmáticos, e vem atender uma questão que supostamente seria importante, e está diretamente relacionado ao cotidiano. Nenhum tema proposto ao longo do livro ultrapassou essa perspectiva. É clara a secundarização dos conteúdos, embora o título dos projetos sempre seja relacionado com ele. Por exemplo, ao tratar da notícia que saiu na televisão sobre a descoberta de um novo planeta, o título do projeto pode ser “sistema solar”. No entanto, o enfoque não será o sistema solar, mas a descoberta de um novo planeta, deixando a informação em primeiro plano e o conteúdo em segundo. Outro risco presente ao se organizar o trabalho da escola em fragmentos temáticos é torná-la subordinada a demandas imediatas.

Não se pretende negar aqui que questões imediatas possam ser discutidas na escola. Porém, isso deve ser feito quando se trabalha o conteúdo. O que não pode acontecer é a escola ficar atrelada a esses projetos.

Na verdade, essas questões e outras que aparecem pontualmente, são normalmente efeitos e não causa, dentro de uma estrutura maior. Tanto a destruição ambiental como a falta de ética, o preconceito, a violência, a segregação dos excluídos de forma geral não são nenhuma novidade e nem se explicam por si próprios, mas são resultados de uma estrutura social excludente.

---

<sup>28</sup> Semana Pedagógica realizada no Município de Araucária no ano de 2005.

Pode-se considerar ainda sobre essa questão dos conteúdos e a propagação da sua necessidade utilitarista, que se trata de uma pseudo relação entre prática e teoria, como afirma Kuenzer (2004, p. 10):

Aqui estamos em frente à primeira falsa tomada da relação entre teoria e prática: a que desvincula a prática da teoria, que passa supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, ao nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere uma certa tranqüilidade, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. A prioridade, portanto, é conferida a uma prática se teoria, ou com um mínimo dela, o que permite concluir que o pensamento do senso comum corresponde ao praticismo. Do ponto de vista do pensamento filosófico, o praticismo presente na consciência do homem comum corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a Necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil

A autora, ao escrever sobre a formação dos trabalhadores, nos dá pistas para responder a uma pergunta importante sobre a pedagogia de projetos: por que é aceita com tanta facilidade nas escolas? Por que o professor a elege como forma ou complemento do trabalho? O primeiro motivo já foi evidenciado nessa pesquisa, é a falta de material na escola, formação e condições para se desenvolver um trabalho independente e pautado em uma sólida teoria. Além disso, como os projetos trazem mais informação do que conhecimento, como a autora disse, proporciona certa tranqüilidade aos envolvidos no trabalho escolar, correndo o risco de, aos poucos, o currículo da escola tornar-se uma lista de utilidades, principalmente para atender o mercado.

Sobre essa transposição dos princípios da empresa para escola e da atuação das empresas no setor educativo, Christian Laval (2004, p. XIX), entre outras análises sobre essa questão, escreve:

Os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expressão pessoal que estavam fixados para instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico.

Cabe perguntar: após essa contraposição entre os autores, a quem servem os objetivos propostos nos projetos existentes nas escolas?

Outros pontos do texto de Moura e Barbosa seriam passíveis de discussão e análise. No entanto, isso significaria um tema paralelo ao que essa pesquisa se propõe a investigar.

Mas, pode-se afirmar que a escola não pode abrir mão da sua especificidade, da sua função; ela pode ser viva, interessante, interessada, mas não pode abrir mão de exercer o seu papel.

Portanto, duas preocupações centrais se põem ao pensar a organização do currículo escolar por projetos de trabalho no Brasil: uma é a possibilidade de diminuição dos conteúdos; a outra, a organização ficar entregue ao espontaneísmo.

A popularização dos projetos no cotidiano escolar, para além da origem pedagógica que introduz este tipo de prática, se faz pela proposição de projetos pela via do Estado (MEC, SEED e SMED), que se transforma não só em autor de muitos deles, mas também é estimulador e intermediário de projetos propostos por empresas e ONGs. É sobre esse tema a discussão a seguir.

#### **4 A “POLÍTICA DE PROJETOS”: DOS ÓRGÃOS GESTORES E DAS EMPRESAS ÀS UNIDADES ESCOLARES**

Como vimos, há uma ampla aceitação da idéia de que a organização das atividades na forma de projetos ou que assim se denominem representam necessariamente mudança, inovação, algo positivo. Além da expressão dessa idéia na literatura, as políticas governamentais têm sido também veículos de disseminação da forma projetos para conduzir a política educacional. Em vez da idéia de planos governamentais, aparece com freqüência, no Ministério e secretarias de educação uma infinidade de “projetos”.

Além disso, a concepção pedagógica adotada por estes órgãos, particularmente ao que se refere ao currículo, também tem ensejado a fragmentação, o que facilita a organização do trabalho escolar em pequenas e múltiplas atividades em torno de “conteúdos” parciais, ensejando a valorização dos já referidos projetos.

Este é o objeto de análise do presente capítulo.

##### **4.1 A pulverização da política ou a política por projetos**

A forma de trabalho com projetos pontuais (como algo isolado do contexto curricular e de diferentes origens), alguns de empresas privadas, outros de secretarias que não as de educação, projetos diversos para atender a diversos interesses, no lugar de promover uma visão da totalidade, têm como consequência uma espécie de redução de informações cuja perspectiva, nem de longe promove a desvelamento do que de fato está por trás desses problemas. Isso se torna agravado pelo distanciamento entre as intenções das proposições governamentais e a realidade das escolas, como bem coloca Zibas, (2005, p.6)

Com rótulo de projetos, todos os princípios da reforma curricular (a interdisciplinaridade e a organização do currículo por áreas do conhecimento, o desenvolvimento de competências, a ênfase no protagonismo do aluno e na contextualização dos conteúdos) foram diluídos, eximindo-se os professores e os grupos de gestores de maior reflexão sobre esses conceitos.

Essa omissão dos profissionais e o processo de simplificação da reforma podem ser analisados como resultado de um grande distanciamento entre os propósitos oficiais e as condições objetivas do trabalho nas instituições. Também nos remete à crítica de Tiramonti (2001), que estudando a reforma Argentina, conclui que ela está baseada em uma racionalidade técnica que se fecha sobre si mesma e não considera as restrições materiais, institucionais e políticas que atravessam o conjunto da sociedade e, especificamente, os sistemas educacionais.

Não seria exagero afirmar que ao adotar projetos diversos cria-se uma “política de pulverização”, ou seja, um currículo que pulveriza o conhecimento científico, empobrecendo a sua aquisição através de inúmeros projetos, por exemplo, o combate às drogas, campanhas contra doenças, exame oftalmológico e de audição. Dessa forma, propiciam-se a fragmentação e a diminuição dos conteúdos escolares<sup>29</sup>, porque estes vão sendo cada vez mais deixados de lado.

A escola torna-se progressivamente refém desses projetos, daí a necessidade de que sejam criteriosamente avaliados, para que possamos saber em que medida eles têm se constituído em uma receita para transformar a escola em uma espécie de “*escolinha de contenção da barbárie*”.

Isso porque, também segundo Mészáros (2005, p. 275), no capitalismo a educação tem basicamente duas funções “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político. (MÉSZÁROS, 2005, p. 275).<sup>30</sup>

O que chama atenção é que uma vez passado o entusiasmo inicial em relação aos PCNS, o que começa aparecer muito nas escolas são os projetos dos mais variados títulos, inclusive os intitulados pelas próprias escolas como “*projetos que trabalham valores humanos*”. Esse foi um item discutido na reunião da PRELAC (Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe) de 2006.

---

<sup>29</sup> Entende-se aqui como função social da escola ou centralidade do trabalho da escola aquela definida por Saviani (2003, p. 15): “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15).

<sup>30</sup> Nesse sentido, o compromisso dos educadores que trabalham na direção da emancipação da classe trabalhadora tem como alternativa a que Mészáros (2005, p. 264) escreve: “(...) a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista.”

Resta saber a que sociedade esses valores servem, quais são os fundamentos nos quais se alicerçam. (UNESCO, 2006) ([www.unesco.org.br/areas/educacao](http://www.unesco.org.br/areas/educacao), visitado em 12/07/2006)

Fundamentos como esses, de valores e dos PCNS, que têm caráter imediatista, conformista e apaziguador parecem ter como objetivo promover à harmonia em meio à pobreza, a miséria e a outras formas de injustiça social. Todavia, afirmar isso definitivamente requer maior aprofundamento nas recomendações postas pelos organismos internacionais e as deliberações do MEC que apóia e recomenda a implantação e trabalho por projetos, e que, quando muito, tem tratado problemas de maneira focal, sem discutir a totalidade na qual esses estão inseridos.

Tal argumento é facilmente comprovado se observarmos os projetos e programas existentes e propostos pelo próprio MEC. Primeiramente, entretanto, veremos como a proposta curricular dos PCNs sugere a fragmentação dos conteúdos e enseja a proliferação de projetos.

#### 4.2 Esfera pública e o desenvolvimento de projetos: dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais aos projetos de trabalho

O modelo de currículo organizado por projetos de trabalho, na Espanha, desenvolvido por Coll e sua equipe influenciou, entre outros países, o Brasil. Como consultor do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 1996, Coll participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escritos e distribuídos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1997). Em seu lançamento foi entregue uma coleção de livros para cada professor. Em cada coleção, além das áreas do núcleo comum, existiam também os temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e saúde.

Entre as críticas feitas, como as de Duarte (2001), a esse documento, cabe ressaltar que os temas transversais foram tratados como um adendo. A separação desses temas fragmentou o que pretendia ser uma referência curricular nacional, e assim os temas transversais passam a ser trabalhados à margem das matérias classicamente curriculares, muitas vezes em forma de projetos. Questões como

ética, pluralidade cultural, cidadania, sexualidade e meio ambiente estão presentes até hoje em muitas escolas, e permanecem como partes fragmentadas do seu trabalho, em vez de uma abordagem dos conteúdos na perspectiva da totalidade.

O documento aponta que, entre os critérios para definição dos temas, o primeiro deles é a urgência social: “Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (vol. 8, 1997, p. 30). Considerando que essa urgência tem crescido, permanece a justificativa para a sua presença no trabalho escolar.

Conforme se constatou durante as entrevistas, os professores têm sempre interesse em materiais que possam enriquecer o seu trabalho: “eles usam mais os materiais dos projetos e não seguem todos os passos, acho que todo material que vem enriquecer o trabalho vale a pena ser usado<sup>31</sup>” (informação verbal). Tal preocupação e busca por materiais diversos se dá pela falta deles na escola, e é nesse contexto em que chegam à escola os Parâmetros Curriculares Nacionais. E se por um lado, a ânsia por materiais novos é grande, por outro, o tempo para a leitura é escasso.

Além disso, a presença dos Temas Transversais tratados de forma paralela ao currículo<sup>32</sup>, eleitos a partir da demanda social, se dá no momento em que o Estado está minimizando as políticas sociais e conclamando o setor privado, ONGs e a sociedade civil, para assumir tais políticas, delegando à sociedade as obrigações sociais do estado, ficando este livre e com mais recursos para atender as demandas capitalistas, como socorrer bancos privados em crises financeiras.

Essa minimização do papel do Estado faz com que as famílias ligadas à escola trazem uma demanda para que esta assuma funções que não lhe são próprias, por exemplo, a de assistência social. Este quadro não se dá de forma repentina, vai aos poucos se cristalizando até virar rotina. Um exemplo do cotidiano pode ser uma criança chegar à escola sem almoço. Para que não desmaie e possa assistir aula se providencia algo para ela comer, além da merenda escolar já

---

<sup>31</sup> Diretora entrevistada em 19/04/2006.

<sup>32</sup> Demonstra uma espécie de “adultério” dos centros de interesse postulados pela Escola Nova, que ao contrário disso, procurava envolver todos os conteúdos selecionados das disciplinas.



instituída. Ao se analisar esse fato do cotidiano escolar, pode-se ter a idéia do quanto de tempo a escola gasta com seus problemas diários, somados a ele mais o tempo gasto com projetos, sobra muito pouco para se ensinar os conteúdos fundamentais.

Assim, é deixada à escola, através de conteúdos paralelos ao currículo organizados na forma de projetos, a tarefa de discutir e tomar atitudes que atendem situações imediatas todos os dias, sem a real possibilidade de contribuir para resolvê-las efetivamente.

O segundo critério para a escolha dos temas nos parâmetros curriculares é abrangência nacional: “por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo formas diversas, fossem pertinentes a todo o País. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais e mesmo as escolas acrescentem outros temas relevantes à sua realidade”. (vol.8,1997, p. 31). Embora este critério enseje a não particularização dos conteúdos, reforça a responsabilidade da escola na resolução de qualquer problema estrutural que se ponha. Exemplo disso é a gravidez na adolescência, que já teria sido resolvido, posto que trabalhar a educação sexual na escola não é novidade.

O terceiro critério utilizado foi “possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental”: como muitas escolas trabalham assuntos como educação ambiental, educação para a saúde e orientação sexual, colocaram-se tais temas para serem trabalhados nacionalmente.

Finalmente, o último critério: “favorecer a compreensão da realidade e a participação social”, dizia:

“A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (vol. 8, 199, p. 31)

Tais temas, são necessários, na medida como conteúdos curriculares na medida em que expressam as áreas clássicas do conhecimento científico, mas

tornaram-se adendos do trabalho da escola. O que não pode acontecer e tem acontecido é o emergencial tomar o lugar do essencial no trabalho escolar. Mesmo porque, para que se discuta profunda e adequadamente qualquer tema transversal, é indispensável estar de posse de conteúdos escolares dentro de uma perspectiva que somente a ciência pode oferecer.

A discussão aprofundada dos problemas sociais emergentes no contexto do desenvolvimento do capitalismo, do qual resultam muitos problemas indicados nos PCNS, e pela própria escola, só pode ser realizada a partir de um currículo que trabalhe o conhecimento científico, pois sem ele é impossível a compreensão profunda do que existe, e sem compreender não é possível transformar. Como afirmou Snyders (1974, p. 9) “Para ultrapassar o que existe é preciso compreendê-lo”.

Além disso, o que os PCNS deixaram de herança ao trabalho na escola é uma fragmentação maior do que aquela que já existia. Basta reforçar que os Parâmetros Curriculares propunham o trato de assuntos diversos para serem trabalhados como transversais aos conteúdos.

Paralelo à implantação e ao desenvolvimento dos PCNS, surgiu no País a proposição da pedagogia de projetos que nada ou muito pouco tem a ver com a organização do currículo por projetos desenvolvido na Espanha, sobretudo se compararmos a desigualdade social nos dois países, como já foi apontado anteriormente.

Atualmente, os PCNS já não estão em discussão prioritária nas escolas. No entanto, a percepção é que os atuais projetos presentes nas políticas de educação, tanto pelo MEC como por outras instituições proponentes, têm sua raiz nos PCNS, mais especificamente nos temas transversais.

Os temas são os mesmos propostos nos PCNS, com a diferença de que alguns deles são desenvolvidos por empresas ou ONGS, como se pode constatar no quadro a seguir:

Tabela nº4 Quadro comparativo entre os títulos dos temas transversais e atuais projetos desenvolvidos ou apoiados pelo MEC.

TEMAS TRANSVERSAIS	PROJETOS PROPOSTOS	OBJETIVOS
Ética	Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade	De acordo com o MEC, esse projeto é necessário para “aprender a ser cidadão e cidadã [é] entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do País. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. “
Meio ambiente	Projetos propostos por empresas como o projeto Agrinho e o da empresa Gerdau	preservação ambiental
Pluralidade cultural	Diversidade cultural	Desenvolver ações voltadas para a avaliação do livro didático como eliminação de todas as formas de discriminação, com destaque para a

		pluralidade cultural; para a produção de materiais didáticos específicos; e para o apoio ao planejamento e ao fortalecimento da gestão e da ampliação da melhoria da rede física dos municípios que possuem áreas remanescentes de quilombos.
Saúde e Orientação sexual	Projeto saúde e prevenção nas escolas	É realizado em parceria entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação, UNICEF e UNESCO. Ele articula governo e organizações da sociedade civil para a promoção de ações integradas entre saúde e educação.

FONTE: Quadro elaborado a partir dos dados coletados no site do MEC. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

Nunca é demais lembrar que, desde o início dos anos noventa, de forma mais evidente e efetiva, o Brasil é refém do sistema financeiro internacional e de sua política econômica. Chama-se atenção que essa data coincide exatamente com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que não significa necessariamente uma intencional ligação entre as duas coisas, mas fazem parte de um mesmo contexto econômico, daí algumas coincidências parecerem propositais. Entre elas a conclamação da escola para resolver ou atender emergências para quem a frequenta, acarretando mais e mais tarefas para a escola desenvolver. Por exemplo: aplicação do flúor, distribuição de material, de agasalhos escolares, agendamento de exames médicos e testes de visão e audição para alunos da primeira série, além de projetos com pretensões pedagógicas. Tais ações não são

inéditas, mas têm se tornado mais intensas, mais presentes e tomado mais tempo da escola.

Os da saúde incluem saúde bucal, prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e às drogas. Os de incentivo à leitura e escrita motivam professores e alunos para lerem mais e escreverem textos para concursos destinados principalmente aos alunos, em que somente alguns poucos são premiados com televisões, bicicletas, video games e etc. Os que falam da educação ambiental muitas vezes são os que incentivam também a leitura e pretendem disseminar a necessidade de preservação do meio ambiente. Os projetos voltados para a arte e o esporte pretendem, ao menos em seus discursos, reduzir e prevenir a violência.

Além deste paralelismo entre os temas transversais e os projetos propostos pelo MEC e existentes nas escolas, observamos que tem sido prática do Ministério o desenvolvimento de inúmeros projetos para enfrentamento de questões que não são pontuais nas escolas e que se configuram como questões estruturais e/ou de rotina. A idéia de um planejamento global da ação governamental é substituída por ações fragmentadas e focais.

Pode-se, portanto, levantar a possibilidade de que, no Brasil, a idéia da definição e implementação de políticas por meio de projetos vai se tornando paulatinamente um destaque. Assim como na escola os projetos vão ocupando o espaço do que deve ser a centralidade do trabalho, no plano das políticas públicas a proposição de uma política mais universal para o enfrentamento dos problemas e para implementação das propostas de educação vai sendo substituída também pelos projetos, ou seja, a mesma lógica de inversão que se observa na unidade escolar é na verdade uma âncora para as políticas de educação também traduzidas em projetos, levando a uma fragilização da política educacional.

No Estado do Paraná, a utilização de projetos também é muito presente, como, por exemplo, seja para a efetivação de políticas educacionais ou de atividades pedagógicas, como se pode constatar na tabela 6.

Além dos projetos propostos e realizados pela SEED, existe também no site da entidade o registro de 271 trabalhos desenvolvidos nas escolas do Estado do Paraná, sobre os mais diversos assuntos, desde como fazer uma horta até o estudo de personagens históricos locais.

Ou seja, percebe-se que a marcante presença de projetos nas escolas de Araucária, são a tradução da forma tomada na condução das políticas de educação, nos diversos níveis governamentais.

Tabela- 5 Projetos e programas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Projetos	Objetivos
Paraná digital	Instalação de computadores nas escolas.
FERA (Festival de Arte na Rede Estudantil)	Proporcionar o acesso e promover o aprofundamento do conhecimento artístico e cultural dos alunos, dos professores e dos demais segmentos da comunidade escolar. Os conceitos do FERA são:
Projeto Sesquicentenário do Paraná	Tem como um de seus objetivos contribuir para a valorização dos estudos do Paraná, por meio da realização de cursos, exposição e disponibilização de material didático aos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual que ofertam o Ensino Fundamental e Médio. O referido projeto foi elaborado pela equipe pedagógica da área, da SEED, de História do Departamento de Ensino Fundamental, em março de 2003, com o término de sua implementação previsto para o final de 2004.
Educação Com Ciência	Objetivos contribuir para a valorização dos estudos do Paraná, por meio da realização de cursos, exposição e disponibilização de material didático aos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual que ofertam o Ensino Fundamental e Médio. O referido projeto foi elaborado pela equipe pedagógica da área de História do Departamento de Ensino Fundamental em março de 2003, com o término de sua implementação previsto para o final de 2004.
Fórum das Águas	O fórum das águas objetiva que o jovem e a comunidade escolar reflitam e identifiquem-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para sua atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente.
Projeto Folhas	Formação continuada para docentes
PDE-Projeto de desenvolvimento educacional	Para formação continuada de professores. O assunto desenvolvido no projeto durante o curso deve ser propagado por todo estado.

Fonte: [www.Dia-a-dia.educacao.gov.br](http://www.Dia-a-dia.educacao.gov.br) visitado em 23/10/2006

### 4.3 Esfera privada e projetos: as ONGs e as empresas na proposição de projetos para escola

Como já se viu são muitos os projetos propostos por ONGs. Para que se possa entender o papel delas na sociedade atual, mais especificamente na escola, é necessário primeiro uma rápida contextualização histórica<sup>33</sup>, que pode ser encontrada em Montaño (2003).

A Constituição de 1988 garante alguns dos direitos característicos do Estado de bem estar social, como saúde pública, educação gratuita, enfim, subsídios do Estado para o bem estar do trabalhador. Tal modelo de Estado nunca existiu totalmente no Brasil. O que se viu por aqui foi apenas um pouco dos direitos trabalhistas na época do Getúlio Vargas.

Ocorre que no momento histórico em que o Brasil elaborava sua nova constituição, no resto do mundo os princípios do Estado de Bem Estar Social eram substituídos pelos do neoliberalismo, onde o Estado é mínimo no que se refere às políticas sociais. Como a Constituição de 88 era, na visão dos adeptos do neoliberalismo, tardia, com medidas provisórias tem se garantido o cumprimento do Acordo de Washington<sup>34</sup>.

Os princípios acordados nessa reunião foram cumpridos no Brasil ao longo do Governo de Fernando Henrique Cardoso com medidas provisórias e argumentos ideológicos, afirmando que o Estado é burocrático, ineficiente, corrupto e inoperante, por isso ele precisa ser enxuto e dessa forma foi se desmontando o Estado, demonstrando o quanto a Reforma para que ele seja mínimo é necessária. As reformas propostas eram basicamente administrativas: a reconstituição da poupança pública, a reforma da previdência e a reforma política.

Em o Terceiro Setor e a Questão social, Montaño (2003, p. 41) analisa que as reformas propostas significam: eliminar a estabilidade funcional e o regime jurídico único, alterar planos e salários, regras de concurso público, congelamentos de

---

<sup>33</sup> Para análise das ONGs, tomou-se como referência MONTAÑO no livro “Terceiro Setor e Questão Social”.

<sup>34</sup> Encontro convocado, em 1989, pelo Institute for Interational Economics, sob o título “*Latin American Adjustment: How Much Hás Happened?*”. O objetivo era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”.

salários, o que conseqüentemente reduz o número de funcionários públicos e aumenta o emprego precário.

Aos poucos, segundo esta lógica, a responsabilidade do Estado vai sendo minimizada pela indução de que o setor privado vá assumindo espontaneamente as tarefas que eram do Estado, utilizando-se para isto de três mecanismos: a descentralização, a organização social e as parcerias.

É neste contexto que surgem as ONGs, o voluntariado, as empresas voluntárias e com responsabilidade social, ou seja, o terceiro setor. Os pressupostos utilizados pelo terceiro setor são: auto-ajuda, ajuda mútua, solidariedade empresarial e organização cidadã. Tudo isso referendado pelos intelectuais orgânicos do capital que fazem uma divisão da sociedade em esferas: o primeiro setor, o Estado; o segundo setor, mercado; e o terceiro setor, a sociedade civil.

O terceiro setor acena com as promessas de reforçar a sociedade civil criando cidadãos participativos<sup>35</sup>, diminuir o poder estatal, o que supostamente estimularia os laços de solidariedade local e voluntária, compensando as políticas sociais abandonadas pelo Estado<sup>36</sup>. Concluindo, Montaña (2003, p. 88) aponta quatro problemas principais no que se refere ao terceiro setor: o primeiro é considerar a sociedade civil só como sendo apenas a população, o segundo é ligar a prática à filantropia, o terceiro deixar de lado as lutas não orgânicas ao capital, e o quarto, o conceito de ONG, [bastante confuso e de caráter não governamental]. Tal projeto de sociedade é submetido dentro de uma ordem naturalizada e perpetuada do capital: é a ideologia do possibilismo, onde cada um faz a sua parte. Desta maneira, cada vez mais vivemos a fase da desmobilização, resignando-nos diante do natural irreversível e inexorável e do pensamento único, segundo o qual só o possível é razoável.

As ONGs com sua postura apolítica e seu enfoque de auto-ajuda, despolitizam e desmobilizam os pobres, num contexto em que cada vez mais o Poder Executivo brasileiro tende a estar atrelado ao poder dos organismos internacionais.

---

<sup>35</sup> Participação aqui quer dizer trabalho voluntário e preferencialmente acrítico.

<sup>36</sup> Esta é uma classificação reducionista como se a sociedade civil não fosse constituída também pelo Estado, ou pelo próprio mercado. “O que se pretende aqui é defender a “sociedade civil” como instância reguladora, no lugar do Estado.”(MONTAÑO, 2003, p. 88)



Assim a saúde, assistência, previdência são cada vez mais tratadas como filantropia mercantil. Este é um processo que cumpre uma função ideológica, subsidiado por meio de fundos públicos chamados de “parceria”.

O Estado tem concordado em pagar às ONGs, entre outros motivos, possivelmente por que é mais barato, pois sendo o serviço de baixa qualidade, o cidadão, pensando ser atendimento de caridade, não reclama, mas quem continua financiando as ONGs são os impostos dos cidadãos. Se, de um lado, o Estado paga para que algumas ONGs atendam a população, por outro oferece a elas crédito fácil, isenção fiscal, facilidades legais e destina-lhes financiamentos materiais e humanos.

Isso posto, talvez explique porque a Petrobrás, como vimos, iniciou o Projeto Leituras Compartilhadas como uma iniciativa da Empresa e depois transformou esse seu setor em ONG.

A proposição de projetos, entretanto, não é feita apenas por ONGs mas por diferentes empresas. A temática preponderante dos projetos oferecidos por elas é sobre meio ambiente. Tal preferência não é de se estranhar, pois a certificação ISO 14000<sup>37</sup> só é entregue às empresas que têm programas de preservação ambiental.

Um dos possíveis motivos para existência das ONGs e empresas com projetos nas escolas é político e ideológico, pois retira e esvazia a dimensão da universalidade do sujeito em relação a sua atuação na sociedade. Tal perspectiva leva o aluno a aprender a agir e pensar de forma fragmentada no sentido de agir imediatamente e pontualmente, deixando de ser sujeito e passando a fazer parte de um contexto sem história.

A atuação das ONGs nas escolas, e em outros setores públicos é recomendação do Banco Mundial para educação conforme consta no documento do banco, de 1995, intitulado “*Prioridades y Estratégias para La Educacion*”:

---

<sup>37</sup> Tal como as normas ISO 9000, as normas ISO 14000 também facultam a implementação prática de seus critérios. Entretanto, devem refletir o pretendido no contexto de Planificação Ambiental, que inclui planos dirigidos a tomadas de decisões que favoreçam a prevenção ou mitigação de impactos ambientais de caráter compartimental e intercompartimental, tais como, contaminações de solo, água, ar, flora e fauna, além de processos escolhidos como significativos no contexto ambiental. Informação retirada do site [www.cnpma.embrapa.br/projetos/prod\\_int/iso14000.html](http://www.cnpma.embrapa.br/projetos/prod_int/iso14000.html), consultado em 12/01/2007.

“En el contexto de la diversificación del suministro de educación, el Gobierno de Bangladesh ha reconocido el papel que las ONG pueden desempeñar como complemento de sus esfuerzos para ampliar el acceso y mejorar la calidad de La educación de los niños. Las ONG desempeñan ya una función a nivel nacional em Bangladessh em los programas de salud y población.”(1995.p.100)

Ainda que a recomendação acima não seja especificamente para o Brasil, as recomendações do Banco Mundial não diversificam muito quanto se trata de recomendações para os países do terceiro mundo, sobre o que Frigotto (1984, p. 16) comenta:

Repentinamente parece que a ‘inteligência’ imperialista indica aos países subdesenvolvidos e/ou miseráveis do mundo subdesenvolvido a chave mediante a qual, sem abalar as estruturas geradoras de desigualdades, é possível atingir a ‘igualdade’ econômica e social – investimento no capital humano.

Neste contexto, as ONGs cumprem, junto com outras instituições, a função ideológica de não explicitação das condições econômicas e sociais estruturais da miséria e da concentração da riqueza. Dessa forma, pode-se afirmar que a ideologia propagada através da idéia de voluntariado, de projetos focais de combate à pobreza, de responsabilidade social, é uma grande aliada para perpetuação do capitalismo, uma vez que não se trata de mexer nas suas estruturas, mas quando muito nos seus efeitos. Como escreveu Klein (2004, p. 100.):

Como se verifica, o ponto de vista da classe dominante quanto à educação incorpora, como um seu objetivo, a promoção dessa inculcação ideológica. Essa perspectiva de formação realizada por várias instituições da sociedade (a família, a igreja, os organismos de controle social, as diversas modalidades de associações, as ONGs, etc), tem, na escola, uma instância privilegiada. Esta instância, entretanto, sobretudo no que se refere à classe trabalhadora, cada vez mais vem dividindo sua função como organizações do tipo ONGs e OCIPs, em decorrência do processo progressivo de abandono das políticas públicas pelo Estado.

Por isso, quando se fala em projetos tanto para desenvolver um tema na parte do currículo ou quando se pretende trabalhar o currículo de projetos, há de se ter o cuidado de não enveredar pelo caminho que serve ao capital, seja pela via de ONGs, seja para comprar uma aula pronta nas bancas de revistas, criando assim uma espécie de “pedagogia de projetos das migalhas”.

#### 4.4 Mercado e projetos: a vulgarização da “pedagogia de projetos” nas bancas de revista

Os projetos se tornaram tão populares que hoje é possível encontrar diversas formas de divulgação, inclusive coleções de qualidade questionável dirigidas para professores de educação infantil e de 1ª à 4ª séries. Comercializadas nas próprias escolas por vendedores ambulantes, são uma coletânea de modelos que orientam o trabalho com projetos. Trata-se de uma divulgação vulgarizada da idéia de projetos realizada pela venda de coleções nas escolas e por revistas sobre o assunto vendidas em papelarias e bancas de jornal. Desta forma, a pulverização dos conteúdos escolares através do que se pretende constituir-se num método pedagógico extrapola o âmbito da produção acadêmica, das orientações governamentais e da iniciativa das empresas e ONGs, inserindo-se na dinâmica do mercado.

Ao entrar em uma banca de revistas é possível encontrar mais de duas dúzias de publicações voltadas para educação, e não se trata de revistas acadêmicas com resultados de investigação na área. São revistas que quando pretendem discutir algum assunto (vida e a obra de grandes educadores, por exemplo), fazem-no geralmente de forma muito superficial e descontextualizada.

Entre essas revistas, foi-nos possível contar cinco publicações mensais e bimestrais exclusivamente relacionadas a trabalho com projetos,<sup>38</sup> que descrevem passo a passo como trabalhar determinado assunto. O estilo é: “ *siga o modelo*”, inclusive com molde de material e/ou receita de como confeccioná-los. Provavelmente os preços dessas publicações são outro fator de atração e que garante que sua venda seja bem sucedida, como comentou a vendedora “*Nossa! essas revistas saem bem!*”. No quadro a seguir apresentamos um resumo destas publicações:

---

<sup>38</sup> Este levantamento foi realizado em julho de 2006.

Quadro nº. 6 - Mapeamento das revistas sobre projetos escolares.

<b>Nome da revista</b>	<b>Série a qual se destina</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Preço em R\$</b>
Projetos Escolares	Educação infantil	Bimestral	6,70
Guia prático para professores 1ª a 4ª série	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	Mensal	6,90
Projetos escolares	Ensino Fundamental-1ª a 4ª série	Bimestral	6,70
Projetos Escolares Especial- Feira de Ciências-1ª a 4ª série	Ensino Fundamental-1ª a 4ª série	Ocasionalmente	7,90
Educação Infantil o guia da professora	Educação Infantil	Mensal	6,90

Fonte: levantamento realizado pela pesquisadora nas bancas de revista locais.

Os temas dos projetos propostos nessas revistas são as datas comemorativas como dias dos pais, das mães, festa junina, dia do trabalho e todas as outras que se conhece. Outra temática sempre contemplada nessas revistas é o meio ambiente, por meio de muitas experiências que têm começo e fim em si mesmas.

Não foram encontrados em nenhuma publicação os fundamentos científicos e teóricos necessários para que o professor desenvolva os assuntos propostos de forma profunda, e que desvele o senso comum.

Trata-se na verdade de comprar na banca de revista o planejamento do professor, e um manual de como dar a aula e confeccionar material. Ocorre que muito dos materiais sugeridos para as aulas de preservação ambiental, por exemplo, além de caros e raros em escolas públicas são de difícil reciclagem, ou seja, trazem sérios prejuízos ao meio ambiente. No entanto, essa oferta, segundo declaração de uma professora entrevistada no município de Araucária, “garante algumas idéias

práticas de confecção de materiais, para uma aula mais interessante<sup>39</sup> (informação verbal).

Tanto o ensino por projetos na perspectiva da Escola Nova como o currículo organizado por projetos de trabalho no modelo atualmente desenvolvido em algumas experiências espanholas (discutidas anteriormente neste trabalho) nos apresentam algumas positivities e pontos que ensejam reflexão, tais como: a superação de um currículo fragmentado e o envolvimento do aluno em um trabalho mais articulado ao seu universo cultural. No entanto, no Brasil, como já vimos anteriormente nas proposições de NOGUEIRA SANTOS e MOURA BARBOSA(2006), tal teoria poderia aprofundar as desigualdades educativas que se constituem, na verdade, em desigualdades sociais.

Se considerarmos a forma como a atual versão da “pedagogia de projetos” tem se mostrado, a cada nova retomada, na literatura e nas práticas das entidades propositoras e das escolas, observamos um empobrecimento e uma precarização crescente; quanto mais esta suposta pedagogia chega ao chão da escola, distancia-se radicalmente da idéia de projetos tal como originada na Escola Nova.

O problema se agrava ainda mais na medida em que a proposição de projetos dá uma roupagem de qualidade para o que não tem qualidade, porque essas teorias refeitas do método surgido na Escola Nova são, quando muito, uma improvisação na escola, criando uma falsa idéia de totalidade quando na verdade fragmentam o trabalho pedagógico, subtraindo da escola o conhecimento científico.

Falando de outra forma, se os centros de interesse da Escola Nova pretendiam a profunda integração entre os conteúdos, se os currículos organizados por projetos da escola espanhola pretendiam a sua globalização e ambas não são consideradas teorias capazes de fundamentar uma prática escolar que garanta a apropriação dos conteúdos da cultura elaborada pelas camadas populares, (como se pode ler em SNYDERS (1988 e 2001) e SAVIANI (2003), sobretudo se colocadas fora do seu contexto histórico e social, sua adaptação forçada ao atual contexto brasileiro é a negação da escola como agência que deve socializar o conhecimento, tão necessário para a classe que vive do trabalho. Trata-se de mudar algumas coisas para que tudo permaneça da mesma forma.

---

<sup>39</sup> Professora em entrevista no dia 05/08/2006.

## CAPÍTULO 5

### 5. AS DESIGUALDADES ENTRE DUAS ESCOLAS: AMBAS PARA OS FILHOS DAQUELES QUE VIVEM DO TRABALHO

O problema que se apresentou como ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa era investigar porque cada vez mais a escola desenvolve, cotidianamente, diferentes proposições de projetos e programas que não fazem parte do que se entende por função social da escola e que se realiza por meio da concretização do currículo. A intenção foi investigar o impacto desses projetos e programas na organização do trabalho escolar, que causam prejuízo à aprendizagem dos alunos no que se refere aos conhecimentos científicos organizados em conteúdos escolares.

Como já esclarecido, a pesquisa de campo se deu em dois momentos, o primeiro constituído de uma tomada geral do universo das escolas da rede municipal de Araucária, que nos apontou a necessidade de um recorte, este o segundo momento, para maior aprofundamento em duas escolas. A primeira é uma escola central, e considerada no discurso corrente entre os educadores da rede, “com boas condições materiais de atuação, referenciada na mídia local, e também pela mantenedora, como uma escola de qualidade”; esta será a partir de agora chamada de escola “W”. A segunda é localizada em um bairro pobre da cidade, onde constantemente ocorrem episódios de violência, atendendo seus próprios moradores. Esta agora será chamada de escola “M”.

Dentro destas duas escolas a pesquisa foi no sentido de investigar como, três de todos os projetos existentes, incidem no desenvolvimento do seu trabalho. Cada projeto escolhido representa um segmento de proposição: o primeiro, Leituras Compartilhadas proposto por uma ONG; o segundo de Representatividade proposto pela mantenedora; e o terceiro, criado pelas próprias escolas, trabalhando valores, posto que é comum em boa parte do universo das escolas investigadas<sup>40</sup>.

Optou-se por tais escolas porque representam os dois extremos da realidade social presente na cidade; a escola “W” pertence ao segundo bloco de escolas descritos no primeiro capítulo desta pesquisa, enquanto a escola “M” pertence ao primeiro.

---

<sup>40</sup> Ver tabela “PROJETOS DESENVOLVIDOS EM CADA ESCOLA”, na página 42.

As entrevistas foram feitas com os diretores das duas escolas porque estes traduzem melhor as preocupações centrais que expressam o conjunto da escola; são eles que dão a direção política pedagógica da instituição.

### 5.1 Duas escolas: suas estruturas, condições e projetos

A escola “W” se localiza no centro da cidade de Araucária, e atende aproximadamente setecentos alunos de pré-escola a oitava série. É considerada, segundo os padrões locais, bonita e limpa. A pintura é recente e é murada em toda a sua volta, com canteiro de flores na entrada e bancos no pátio, além de contarem com uma funcionária que recebe e encaminha todos os visitantes. Todavia, como nas outras escolas, a falta de tempo e de funcionários fica bastante evidente, porque a todo instante os diretores são requisitados e consultados para resolverem diversos assuntos.

Como já anunciado, a escola “M” localiza-se na região da periferia de Araucária, fazendo parte daquelas que no primeiro capítulo compunham o bloco um. É uma escola de alvenaria, com quadra esportiva, pátio e com muros altos ao seu redor. Quanto à estrutura física, nada deixa a dever para escola “W”, exceto pela conservação, mesmo porque essa escola, ao contrário da primeira, não passou por reforma ou construção recente, ao menos aparentemente. A exceção do muro, pintura e pequenos reparos, o prédio está nas mesmas condições desde a sua fundação.

Ela atende alunos de pré-escola a oitava série, classe especial e sala de recursos. Para arrecadar dinheiro, a escola promove, junto com a APM, festas, bingos e rifas, e na hora do recreio vende balas e outros doces para as crianças, pois só com a verba enviada pela SMED “fica muito difícil a escola atender as suas necessidades”, comentou a diretora auxiliar em entrevista.

Os diretores das duas escolas se mostraram bastantes dispostos a contribuir com a pesquisa. Na escola “W”, os dois diretores participaram da conversa e, juntos, responderam à entrevista com atenção e cuidado. Já na escola “M”, a vice-diretora respondeu à entrevista, também com muita atenção e respeito, demonstrando uma

preocupação em mostrar que a escola faz um bom trabalho, enquanto a outra diretora atendia às demandas do cotidiano.

A escola “W” é bastante disputada tanto pelos alunos como pelos professores. Muitas das crianças e adolescentes que a freqüentam dependem de transporte, pois não moram por perto. Mesmo sendo uma escola bonita e central, os diretores contam que nem todos os seus alunos têm boas condições materiais: “nós também temos aqueles alunos que não têm tênis, que passam necessidades, mas não são tantos como em outras escolas”. Perguntou-se o que faziam em relação a estes alunos e eles responderam: “a gente dá um jeito, pede doação, às vezes os próprios colegas dão, não é tão difícil conseguir porque [repedindo a justificativa] casos assim não são em número muito grande”.

A escola “M” recebe os alunos que moram em suas proximidades. Segundo a diretora, os professores que lá trabalham almejam locar-se em uma escola mais central, exceto aqueles que moram nas proximidades. A pobreza entre os alunos é visível e nem todos têm uniforme, ao contrário da escola “W”.

Ambas as instituições não cobram taxa de matrícula. A escola “W” tem uma pequena cantina comercial para os alunos, e como as outras escolas, na época da entrevista, sofriam com o corte da verba que recebiam todo mês e comentaram: “Nossa sorte é que nós não compramos antes para pagar depois, primeiro recebemos depois compramos, mas e as outras escolas?” Essa postura da direção é possível provavelmente por dois motivos: pela verba da cantina comercial e talvez porque o material solicitado aos alunos no início do ano venha completo. Já na escola “M”, muitas vezes o aluno depende da escola até para os materiais mais elementares, que nem sempre são enviados pela mantenedora, e quando são, vêm em número insuficiente e de péssima qualidade, problema que se repete com materiais de limpeza, como a cera, cujo odor acentuado e desagradável provoca alergia, e o detergente ou sabão em pó que não limpam como deveriam.

O ano de 2005 foi o primeiro do exercício da atual gestão da escola “W”, sobre o qual os diretores relatam: “nossa, eu comento com a minha colega, como estou cansado”, ao que ela consente com um gesto, “que vontade de ficar e dormir mais, mas como está sendo maravilhosa essa experiência, como está sendo gratificante, como vale a pena”.



A diretora da escola “M” já está na terceira gestão, seu semblante pareceu cansado e carregado de desânimo, exceto quando fala dos projetos, momento em que parece recobrar um pouco da empolgação que era visível na primeira gestão<sup>41</sup>.

As duas escolas têm os mesmos problemas: falta de dinheiro, falta de professores, de material, enfim, das condições para garantir um trabalho de qualidade, mas ainda assim, todos os dias abrem para atender aos alunos da melhor forma que suas condições permitem. No entanto, mesmo as condições não sendo as ideais, são bem menos precárias na escola “W” se comparadas com as da escola “M”.

Tal fato ocorre possivelmente porque a escola “W” é central, tem excelente estrutura física e é muito procurada por pais e professores. Os alunos que não moram nas proximidades da escola vêm dos bairros e os pais arcam com as despesas necessárias para a locomoção, já que nem todos podem contar com o transporte oferecido pela SMED.

Conclusivamente pode-se afirmar que, os alunos que freqüentam essa escola têm melhor condição financeira. Logo acesso a materiais diversos em suas casas. Ainda que as situações não sejam ideais, o estudo é mais valorizado em sua família (um indício disso é que os pais procuram por essa escola porque a julgam de qualidade). O número de alunos nessa situação é maior do que aqueles que vão à escola só para se alimentar ou para ter um local de convivência social como acontece na escola “M”. Os professores com maiores chances de escolherem as vagas nessa escola são os primeiros colocados nos concursos, já que, para estar no topo da lista, deve-se ter passado em uma boa colocação, donde presume-se que está mais capacitado, embora se saiba que nem sempre concursos consigam avaliar a capacidade e o desempenho profissional dos concorrentes.

A propaganda que gira em torno da escola também contribui para a sua procura. Ela já foi referenciada como a melhor por diferentes veículos da mídia e inclusive por algumas autoridades locais.

---

<sup>41</sup> Embora isso não tenha sido constatado na pesquisa, na época da primeira gestão da diretora a pesquisadora a conhecia e essa empolgação estava presente nas conversas daquele momento.

Mas não são esses os únicos determinantes da preferência dos professores pela escola “W”; o que acontece é que muitos deles moram em Curitiba e sendo tal escola mais central o gasto de tempo e de transporte fica menor.

Sobre os projetos desenvolvidos em cada escola o quadro a seguir permite realizar uma comparação:

TABELA 7 - Quadro comparativo dos projetos existentes nas escolas “W” e “M”

ESCOLA “W”	Escola “M”
Projeto Agrinho	Projeto Agrinho
Leituras Compartilhadas	Leituras Compartilhadas
Projeto Ler e Pensar	Projeto Ler e Pensar
PROERD	PROERD
Representatividade	Representatividade
Literatura	Leitura
Acantonamento	Valores Humanos
Resgate da história da serra do mar	Corredores que falam
Gerdau-Educação Ambiental	Copel/Sanepar
Basquete	

Fonte: dados recolhidos durante a pesquisa de campo.

Na escola “W”, além dos projetos propostos, como se pode observar no quadro acima, existem os de iniciativa da própria escola:

- Meio Ambiente: iniciado em 2006, nesse projeto, uma turma de alunos vai até a empresa Gerdau<sup>42</sup>, os alunos que lá fazem o curso serão os “multiplicadores” dessas informações, para os outros alunos; o conteúdo desse projeto é a educação para a preservação ambiental e iniciou em 2006.

<sup>42</sup> Este projeto realizado com a empresa Gerdau tem sua parceria buscada pela própria escola que buscou ; como tal projeto apareceu apenas nessa escola, resolveu-se apontá-lo apenas nesse momento.

- Basquetebol: iniciado também em 2006, é desenvolvido pela SMEL (Secretária Municipal de Esporte e Lazer) dentro da escola, é oferecido a todos que queiram participar.
- Língua Portuguesa-Literatura: os professores trabalham com algum livro e depois trazem o autor para discutir; já existe há alguns anos, os diretores não souberam precisar quantos, mas acham que já existe há mais de quatro anos.
- Resgate da história da Serra da Graciosa: os alunos da quarta série descem de trem a serra do mar e comem barreado em um restaurante. Toda a despesa é paga pelos pais e quem não pode pagar não participa; também iniciou em 2006.
- Acantonamento: é uma espécie de prêmio para os melhores alunos e pretende o resgate de valores; iniciou em 2006.

A escola “M” tem nove projetos, seis vindos de fora e três da própria escola:

- Valores Humanos: uma vez por semana, na primeira aula, o professor trabalha valores com os alunos, assuntos como respeito, sexualidade, etc. Esse projeto gerou outro (a seguir descrito), a diretora calcula que desde 2003.
- Corredores Que Falam: o que se trabalhou sobre respeito no projeto Valores Humanos, por exemplo, vai para o corredor, além de anúncios, receitas, pedido de doações, etc, desde 2004.
- Projeto Leitura: um dia da semana no fim da aula todos na escola liam, até os pais que chegavam encontravam uma mesa com jornais disponíveis para leitura. Hoje isso já não é feito, pois o número de alunos aumentou muito desde o primeiro ano de gestão<sup>43</sup>.

De acordo com os diretores entrevistados, todos os projetos existentes nas duas escolas têm uma relação com o conteúdo, mas, quando perguntados “como esse projeto está ligado ao currículo, ao conteúdo?”, eles pensam um pouco, fazem pausa e respondem mais ou menos da mesma forma nas duas escolas: “está tudo ligado” ou “claro que tem esse assunto é muito importante”. A exceção é projeto relacionado com a Serra do Mar, existente somente na escola “W”; sobre esse foi

---

<sup>43</sup> Nos últimos anos o tempo de gestão variou entre dois ou três anos, por isso a dificuldade da diretora em precisar as datas.

respondido de imediato; “é conteúdo de quarta série” e para a realização desse projeto é necessária disponibilidade de dinheiro dos alunos. Tal acontecimento seria inviável na escola “M” porque, em que pese o fato de que os alunos da escola “W” que não podem pagar (esses são minoria) não participam, na escola “M”, se desenvolvido, a maioria seria excluído.

Sobre a participação da escola nos projetos Leituras Compartilhadas, de representatividade, e o desenvolvimento de um projeto próprio para trabalhar valores, os diretores afirmam que participam dos dois projetos, ambos divulgados e incentivados pela SMED e criaram um projeto que trabalha valores com os alunos. A mantenedora tem um papel muito significativo no que se refere aos projetos. Não é raro um pedido da SMED para que as escolas listem os projetos por ela desenvolvidos. Citam como exemplos as escolas com diferentes projetos, apresentam-nos como indicativo de qualidade da escola. Além disso divulgam, incentivam e articulam os projetos como os de Leituras Compartilhadas, demandando funcionários especificamente para esse fim. Além disso, ela é também proponente de alguns projetos como o de representatividade. Na análise das entrevistas foi possível constatar esta presença da SMED na indução à adesão aos projetos.

A comparação desses projetos nas duas escolas é o próximo assunto.

## 5.2. O DESENVOLVIMENTO DE TRÊS PROJETOS NAS DUAS ESCOLAS

### 5.2.1. O projeto Leituras Compartilhadas nas duas escolas

Esse projeto começou a ser desenvolvido pela Petrobrás/Repar em 2001, quando então tinha um formato diferente do atual sob vários aspectos. Havia uma biblioteca ambulante (em um caminhão) que uma vez ao mês ia até as escolas de Balsa Nova, Araucária e Contenda e passava o dia todo nas escolas. Além dos livros, havia oficinas de capacitação e treinamento para os professores, com temas variados e atividades culturais na escola. O objetivo era o mesmo que o já descrito no segundo capítulo, mas, como comentou a diretora de uma escola, “antigamente

esse projeto ajudava mais a escola, contribuía mais, hoje, ainda é bom, mas para quem vai lá, antes era bom para os alunos também”<sup>44</sup>.

A partir de 2002, tal projeto sofre uma reestruturação e passa a ser desenvolvido por uma ONG. Esse projeto, que na verdade se chama “Leia Brasil”, edita uma revista chamada “Leituras Compartilhadas” e assim passa a ser conhecido. A exemplo de outras organizações, esta ONG conclama a população e empresários para doarem uma coleção “Leituras Compartilhadas”, doando em dinheiro o valor da coleção e tendo possibilidade de abatimento no imposto de renda. Dentro da REPAR em Araucária, existem três pessoas que coordenam o projeto e os seus eventos, entre eles uma pedagoga que, como coordenadora, mantém contato direto com as secretarias de educação.

Na entrevista com essa coordenadora foi possível perceber a estrutura que lhe é disponibilizada, como, por exemplo, secretária e materiais diversos, exclusivamente para desenvolver esse projeto. Ela conta que o projeto na sua forma atual surgiu porque quando o caminhão chegava às escolas, os professores haviam preparado peças de teatro, produções de texto e outras atividades a partir do que havia sido trabalhado nas oficinas. Assim surgiu a necessidade de expandir esse projeto, realizando concursos de redação e encontros de educação com debates sobre leitura.

Sobre o projeto Leituras Compartilhadas, os diretores da escola “W” declararam que este sempre é divulgado e organizado pela Secretaria de Educação; a divulgação acontece em cursos, na hora dos avisos, e via ofício. Os diretores citaram o nome de uma pessoa da Secretaria que cuida dessa organização<sup>45</sup>. Indagados sobre o que sabem sobre esse projeto, eles relatam: “Bem, quando nossa professora vai, ela diz: hoje vou para o meu dia de rainha”.

Este projeto tem aprovação daqueles que dele participam. No ano de 2006, a mediadora da SMED, decidiu a escolha de um representante por grupo porque, segundo ela, antes participava quem queria e o repasse do conteúdo não era feito. Então, quem fosse eleito pelo grupo teria o compromisso de fazer o repasse. Esse representante foi eleito durante os assessoramento ou encontros, por exemplo, no

---

<sup>44</sup> Diretora de escola entrevistada na primeira etapa da pesquisa.

<sup>45</sup> Existe uma pessoa na Secretaria de Educação que, entre outras atribuições, foi designada para coordenar esse projeto.

assessoramento para os pedagogos foi retirado um representante da manhã e outro da tarde, o mesmo com os professores das diferentes séries.

Foi solicitada a participação da pesquisadora em um dos encontros do projeto, o que foi autorizado. É a Secretaria de Educação que divulga a possibilidade do transporte que leva os participantes do evento até o auditório da Petrobrás.

A expressão da professora sobre o dia desse evento ser o “seu dia de rainha” se deve à estrutura oferecida por esse encontro.

Era uma manhã muito fria e, ao entrar no ônibus, foi possível sentir-se bastante confortável, Havia ar quente e bancos confortáveis, o que é bastante diferente das condições de transporte público que muitos professores usam para chegar ao trabalho. O trajeto demorou exatos cinco minutos. Todos os participantes se mostravam alegres e animados.

Embora o ônibus seja uma opção, a maioria dos participantes foi de carro, muitos dos quais fazem parte da equipe de ensino da Secretaria, aproximadamente quinze representantes, o que indica um privilégio do corpo técnico em relação aos profissionais que estão na escola, levando em consideração a quantidade de pessoas interessadas em participar. Ou seja, dez por cento das vagas para Araucária, Contenda e Lapa foram ocupadas por integrantes da Secretaria.

No saguão do evento existiam duas máquinas de café que oferecia várias opções de capuccino a cafezinho puro. O custo para quem toma é zero, o que contrasta com a arrecadação de dinheiro que na escola tem que ser feita entre professores e funcionários para que o lanche seja assegurado.

Na entrada do auditório, todos receberam um envelope com a revista que dá nome ao projeto, um bloco, uma caneta promocional da Petrobrás, a pauta do dia e uma breve descrição dos palestrantes do dia. Um dos dirigentes da unidade Da Petrobrás fez uma fala de 30 minutos comemorando a auto-suficiência de petróleo do Brasil. Em seguida, a coordenadora do projeto da Petrobrás em Araucária leu o seu discurso sobre trabalho. Porém, antes sorteou cinquenta enfeites de mesa (bandeiras do Brasil) confeccionadas em comemoração à auto-suficiência de petróleo.

Após ler seu discurso, a coordenadora do projeto em Araucária passou a palavra para o presidente da ONG, o jornalista carioca, Jason Prado, que fez seu

discurso partindo do entendimento do trabalho como se fosse sempre uma escolha, omitindo, portanto, os determinantes atuais do desemprego, marca de muitas comunidades atendidas pelas escolas municipais, como foi relatado no primeiro capítulo.

Citando como fontes de autoridade as publicações da ONU, de Guiomar Namó de Mello e de Domenico de Mais, Jason Prado descreveu o professor como o herói, que dá suas aulas apesar de todas as adversidades (referindo-se à falta de acesso as atividades culturais, como teatro e cinema), ao mesmo tempo em que colocou como o pobre coitado que precisa aprender o “ócio criativo”. Prado evidenciava não correlacionar as condições de classe, que impedem o professor de ter acesso tanto aos bens culturais quanto ao ócio criativo. Os conceitos usados nesta fala, que tem o sentido de atualização e qualificação dos professores da rede municipal, se afastam progressivamente de uma concepção pedagógica de base marxista à medida que aderem a uma concepção ou “concepções” com base no ecletismo, como já apontamos anteriormente

Ao fim desta fala, todos foram convidados a tomar o café da manhã que, além da máquina de café, tinha no cardápio mini torta de banana, pão de queijo, mini sanduíche de pão ciabata com queijo branco, rúcula e tomate seco, empadinhas de palmito e frango e sonho de goiabada ou creme, além de uma mesa com sucos de frutas de três sabores diferentes. Esta variedade e fartura outra vez contrastam com a precarização do cotidiano escolar, marcado pela insuficiência de quase tudo, do material escolar ao lanche de alunos e professores.

O segundo momento da manhã foi um debate entre um jornalista José Carlos Fernandes, (que, além do seu trabalho como jornalista, trouxe em sua fala muita informação sobre cultura geral) e uma pesquisadora sobre o mundo do trabalho, Silvia Maria Araújo. Esta falou sobre a exploração capitalista, mas utilizando termos que poucos entenderam. Quando na platéia lhe foi questionado em que medida, com a flexibilização do trabalhador, era maior a exploração da mão de obra. Ela imediatamente respondeu que não havia dito isso, apenas havia falado que nosso sistema de produção se baseava na extração da mais valia.

Após as muitas perguntas e um momento final de narração de história, os participantes foram convidados para o almoço, no refeitório dos funcionários.

Após o almoço, fomos ao auditório assistir a fala do escritor Cristóvão Tezza, que contou a sua vida de trabalhador braçal na Europa e de como se tornou professor universitário para poder fazer o que gosta: ser escritor. A fala foi interessante e deixou em quem não conhecia sua obra uma vontade imensa de conhecê-la.

Terminada a fala do escritor, houve uma apresentação de teatro de bonecos e a síntese dos trabalhos do dia feita pela educadora Marta M. da Costa.

Em face das condições materiais disponíveis no local em que se realizou o evento foi impossível não lembrar a escola, onde o papel higiênico falta, os filtros de água das salas estão quebrados e o lanche das crianças tem cada vez menos variedade e qualidade, folhas de sulfite a cada dia que passa tornam-se um luxo, as marmitas das professoras que não podem almoçar em casa e que esquentam e refeição na escola no forno de microondas comprado pelo grupo.

Além disso, contrasta principalmente o universo que os palestrantes supõem existir para professores e alunos das escolas envolvidas. No quadro atual de carências, já explicitado, que atinge todos os integrantes da escola, a proposição de leituras e atividades desconhece a necessidade de realizar, do ponto de vista da concepção e da prática pedagógicas, uma ponte entre estas carências, reais e palpáveis, e o objetivo de assegurar aos filhos da classe trabalhadora o acesso à cultura erudita. Para isso, um apanhado de palestras sem direção pedagógica e relacionadas pelo conceito geral de “cultura” parece ser insuficiente.

Uma pista para o motivo de a professora da escola “W” sentir-se tão bem participando desse curso pode ser percebida a partir de uma fala da própria diretora da escola, quando comparou os professores de uma escola particular da cidade com os professores da sua escola. Ela afirmou: “Veja bem, os professores daquela escola particular não conseguem passar no concurso, e muitos nem se atrevem a tentar. Nós temos excelentes professores, temos vontade de fazer a coisa acontecer, mas aqui falta tudo, lá não, eles têm o material que quiser, na hora que quiser, imagine o que faríamos se tivéssemos tudo na mão como eles, somos bons, mas nos falta condições materiais”.

De fato a diretora tem razão, sem condições materiais, o que significa falta de dinheiro, não há como desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Acredita-



se que se somente condições materiais não garantem a qualidade da escola pública, tampouco é possível que exista qualidade sem condições materiais. Percebeu-se no depoimento dos diretores que eles e muitos professores têm vontade de melhorar tudo, mas não é possível avançar muito quando as condições materiais são impeditivas deste movimento.

A possibilidade de a escola participar ativamente do projeto é possibilitada pelo interesse específico de um professor. Foi perguntado à diretora da escola “M” sobre o desenvolvimento do projeto Leituras Compartilhadas, sobre o qual ela respondeu que “a escola participa dele bem ativamente e que os alunos participantes já tiveram seus textos publicados na coletânea do projeto”. Entretanto, não são todas as turmas que participam, apenas a de uma das professoras de Português de 5ª a 8ª série. Tal professora na gestão anterior da SMED era quem coordenava esse projeto no município, como membro da equipe da Secretaria.

A entrevistada afirmou que existe uma cobrança da atual coordenadora do projeto na SMED. “Ela liga perguntando se o projeto está sendo trabalhado ou não, se foi representante nos encontros”, o que indica o já citado papel da Secretaria de Educação na indução da adesão das escolas aos projetos.

Perguntou-se à diretora se o projeto é articulado com os conteúdos curriculares, ao que ela respondeu que sim, porque se trabalham leitura e produção de texto, conteúdos de Português. “É bom porque enriquece o trabalho do professor, o curso é excelente e aqui está sendo bem trabalhado”.

Os diretores da escola “W” não souberam dizer se chega ou não chega o resultado do projeto Leituras Compartilhadas aos alunos, pois não estão expostos nas paredes da escola. Eles concluíram: “não vêem os alunos trabalhando nisso, nem quem se envolve e nem quanto tempo envolve, ou seja, não se trabalha”. Quanto à relação que esse projeto tem com os conteúdos escolares, os diretores respondem que “deve ter relação com o conteúdo, afinal, trata-se de leitura, mas não vemos ele acontecer”, disse o diretor.

Na verdade o que se pode perceber é que esse projeto, nessa escola, só atinge o professor que participa; os diretores sabem do que se trata, mas não percebem que ele influencie diretamente no trabalho da escola.

Embora se tenha percebido que a escola “M” participe mais ativamente do que a primeira, a diretora não demonstrou muito entusiasmo, pareceu mais estar dando algum tipo de explicação ou demonstrando que fazem um bom trabalho e como já foi dito, provavelmente a professora dessa escola se envolve mais que a professora da escola outra, porque na gestão anterior da Secretaria de Educação de Araucária era ela quem articulava a participação dos professores nesse projeto.

### 5.2.2 O Projeto de Representatividade nas duas escolas

Este projeto foi criado e desenvolvido pela SMED. Segundo a sua atual coordenadora, ele iniciou em 2002, e como já se descreveu no capítulo 2, começou com a intenção de trabalhar somente a representação dos alunos e depois foi se tornando mais abrangente. De acordo com a entrevistada, não existe o projeto escrito, mas ela forneceu todo o material do projeto prontamente, nos quais se trabalhou o Estatuto da Criança e do Adolescente e a formação de Conselhos. Tal material consta de slides de apresentação nas palestras dadas, por uma empresa terceirizada intitulada “T”. O preço pago por 30hs de assessoramento foi de oitenta reais a hora aula e tal formação poderia ser desenvolvido apenas para um grupo de 30 pessoas. Vale registrar que a assessora que realizou tal formação com a equipe da SMED tem ministrado cursos para todos os professores no município, embora existam profissionais na própria rede, inclusive mestres, com notório conhecimento sobre o mesmo assunto. Entre o material do projeto encontram-se alguns textos de embasamento que não demonstram coerência teórica entre si.

A coordenadora do projeto conta que a intenção atualmente é incentivar a gestão democrática, os conselhos escolares. Segundo a entrevistada, após o curso com a assessora “M.A”. é que o trabalho começou a se fortalecer. Nas escolas que eram mais “abertas” hoje há mais fortalecimento. Indagada sobre o que era uma gestão aberta, ela respondeu: “É a direção mesmo, a gestão da escola enquanto direção, enquanto pedagoga. Tem algumas que chamam mais os pais para discutir, discutem mais com os alunos e não aquelas que só entregam as notas vermelhas para os pais, sem ouvir ou saber porque”.

A entrevistada entende que esse projeto de representatividade pode resolver tal problema porque se a escola se fortalecer no seu interior, “ela se fortalece enquanto grupo de funcionários, pedagogos, direção e professores todos unidos em torno da educação daquele aluno e do bom funcionamento da escola”.

A coordenadora do projeto não fez nenhuma referência ao aumento de participação de representantes escolares junto à gestão municipal. A representatividade se limita ao interior da escola. Em que pese a organização e esforço de todos os segmentos da escola para garantir a aprendizagem dos alunos sejam necessários, o problema é que sozinhos, ignorando a falta de condições de pessoal e de material e a obrigação que o poder público tem para com a educação pode tornar tal ação limitada, além de desresponsabilizar a mantenedora de suas obrigações. A coordenadora ainda disse que “o conteúdo isolado, não adianta trabalhar. Às vezes a minha turma está dando problema eu tenho de trabalhar outros conteúdos, como valores com um livrinho de história, uma transparência que fale sobre conviver, sobre violência, e nós temos muito material para emprestar para as escolas trabalharem...” A entrevistada demonstrou acreditar que esse trabalho, que ela intitulou como “trabalho em rede”, é suficiente para se resolver os problemas de violência, aprendizagem e participação, mas em nenhum momento da entrevista ela fez referência ou relação com as demandas políticas estruturais da atualidade, ou sobre financiamento, dando ao trabalho de representatividade mais um sentido de realização de atividades, muitas vezes de cunho moral, do que propriamente um sentido político de democratização da escola.

Sobre projeto de Representatividade, os diretores das duas escolas declararam que souberam desse projeto também pela SMED nas reuniões e via ofício.

Os entrevistados da escola “W” contaram que participam dele, vão às reuniões, fazem eleição, mas, de acordo com eles, esse trabalho não toma um excessivo tempo da escola, é cumprido como mais uma tarefa proposta pela mantenedora, mas se evita ao máximo perder o tempo das aulas, até porque “os pais cobram muito”, justificou a diretora.

Na escola “M”, o projeto de Representatividade foi aquele no qual a diretora demonstrou maior interesse, procurou as fotos, fez questão de relatar longamente

sobre cada uma delas<sup>46</sup>. Esse projeto é realizado com os alunos de 3ª a 8ª séries. Para ela, seu resultado é muito bom. Ao ser lhe pedido um exemplo, ela titubeou e disse “a gente precisa fazer alguma coisa por essas crianças. Sei lá ensinar cidadania, a participar da sociedade, aprendendo a votar, o que não se pode é deixar as coisas como estão, senão daqui a pouco está tudo perdido”.

Perguntou-se à diretora qual a contribuição que esse projeto pode trazer para a escola ou para o aprendizado desses alunos, ao que ela respondeu “pode ensiná-los a participar e conviver na sociedade”. Com efeito, ensinar os alunos somente a participar e conviver nessa sociedade é necessário, mas insuficiente, quando não os educamos também para transformá-la; e a diretora acrescentou: “foi por isso que criamos o projeto de valores”.

### 5.2.3 O projeto de valores nas duas escolas

O criado pela escola “W” já fazia parte da proposta de gestão dos diretores eleitos e chama-se “Projeto de Acantonamento”. Eles contam que “esse projeto não tem a intenção de trabalhar nenhum conteúdo, é só para extravasar mesmo, fazer na escola tudo que se quer, sem a obrigação do estudo”. Mas, é apontado pelos diretores como o seu principal projeto para se trabalhar valores. Os alunos envolvidos são os de pré-escola a 8ª série.

Tal projeto funciona da seguinte forma: no início da noite de sexta-feira os alunos vêm para escola para passar a noite e só vão embora no dia seguinte; eles jantam juntos, assistem a um filme, brincam, jogam e vão dormir só depois que a agitação acaba.

Não são todos os alunos que participam, falta pessoal e espaço para desenvolver o projeto com todos; os participantes selecionados são aqueles que têm boas notas e não têm ocorrência disciplinar. Ao ser perguntado como se faz com os alunos que não participam por estarem com nota baixa ou com ocorrência de

---

<sup>46</sup> Enquanto mostrava as fotos, comentou, com pesar, o assassinato de um dos alunos, e acrescentou: “quase todo final de semana morre um aluno ou ex-aluno assassinado nesse bairro”, e de fato no final de semana após essa entrevista, uma aluna da escola, de 12 anos, foi assassinada acidentalmente, quando, durante uma festa tradicional na cidade, grupos de jovens de dois bairros rivais trocaram tiros.

disciplina, eles explicaram que não têm como fazer isso com 700 alunos ao mesmo tempo, “só conseguimos 120 alunos por vez, mais que isso é muito difícil, primeiro pensamos em fazer por série, mas não é legal. Na primeira seleção constatamos 180 alunos com nota na média sem passagem disciplinar, mas ainda eram muitos alunos, impossível de atender, então aumentamos a nota de corte”. O raciocínio dos diretores é o seguinte: “Não conseguimos atender a todos, mas não dá para abrir mão de uma oportunidade dessa. Então criamos esses critérios”.

Os diretores contam, entusiasmados, que durante esse acantonamento, esteve presente um grupo de escoteiros para falar sobre valores, “mas nós não escrevemos nada disso”, lamenta o diretor. Nesse momento ficou claro que o diretor percebia a importância de registrar a memória do trabalho desenvolvido e pareceu ressentido pela falta de tempo para isso, porém esse é projeto pelo qual os diretores mais se empolgam e ao que mais se dedicam.

Os valores foram trabalhados também pela palestra que os escoteiros ministraram, cujos foram: ética, respeito, companheirismo. Descrevendo uma atividade do projeto, contou o diretor que “houve atividades em que eles tinham que estar de mãos dadas, se um largasse o grupo perdia. Eles tinham que estar organizados entre eles, que deveriam estar em sintonia. O trabalho em grupo foi muito presente, nada era individual, tudo era no grupo. O grupo era importante para se entender, para se achar, resolver, competir”. Segundo o diretor “as mães nos contaram que quando os filhos voltam do acantonamento só falam disso, mesmo quando perdem a gincana”.

Não se dispensa aula para desenvolver esse projeto, “saímos às cinco horas daqui e voltamos às seis para organizar cordas, enfim, material, porque às sete horas os alunos começam chegar”.

“Durante o acantonamento”, explicou o diretor, “nossos alunos parecem outros alunos. Uma coisa me chamou muita atenção nesse último, foi um professor bravo que sempre está brigando com os alunos. Esse mesmo professor severo e rígido, durante a gincana pegou uma aluna no colo e girou com ela. Essa é uma cena que nunca imaginei assistir. É nessa hora que o professor solta sua emoção, ou seja, ele gosta dos alunos.”

Os diretores foram argüidos sobre os alunos que ficam de fora do projeto, se eles reclamam, ao que responderam afirmativamente. Contam que os alunos argumentam que fizeram campanha para o diretor e agora não podem participar. O diretor responde que é para eles se esforçarem e não terem ocorrência disciplinar que poderão então participar. Argumentam que só tem uma nota vermelha e o diretor responde então: o ano que vem você não pode ter nenhuma vermelha. Arriscou-se uma pergunta: E se todos melhorarem? “Teremos que dar um jeito, afinal promessa é promessa”.

Seria interessante se toda a energia despendida para organizar o projeto de acantonamento, por exemplo, fosse utilizada para garantir que a escola cumprisse cada vez melhor a sua função. A própria presença de vários projetos demonstra a não centralidade no currículo, embora os entrevistados afirmem que todas essas atividades têm relação com os conteúdos. Além disso, tal fato comprova a inexistência de um Projeto Político Pedagógico efetivo na escola. É mister ressaltar que não nos referimos aqui ao documento burocrático imposto pelas mantenedoras com prazo de entrega, que se constitui em mais uma tarefa que atrapalha o trabalho na escola. Estamos nos referindo a uma direção pedagógica que estabeleça critérios para priorização de atividades, direção esta que permite que as escolas não fiquem sujeitas às necessidades e aos interesses de empresas, de ONGs e da SMED.

Tal quadro, que já é bem complicado, se torna ainda mais grave quando observado em uma escola com menores condições que as da escola “W” até agora descrita. É possível afirmar também que essas condições são uma exceção no município; normalmente os problemas se aprofundam na medida em que as escolas localizam-se nas regiões mais periféricas, como é possível constatar na escola que passa agora a ser analisada.

O Projeto de Valores na escola “M” “existe há dois anos, e ninguém nos cobrou. A gente faz mesmo pela necessidade, a gente se sente sufocado e tenta buscar solução. Nós sentimos necessidade de trabalhar algo diferente do que só a base nacional comum.(...) aqui as mães não param em casa, a noite eles ficam praticamente abandonados. Então, se você não ensinar alguns valores na escola, vão se criar uns adultos... já estão se criando uns adultos sem valor nenhum. Mesmo você ensinando, você vê a falta de respeito que eles têm, eles não têm

respeito nem com eles mesmos, não respeitam o próprio corpo, não respeitam nada. Foi por essa necessidade que surgiu o projeto”, relata a diretora.

O tempo utilizado para o desenvolvimento desse projeto é a primeira aula de um dia da semana. Como a diretora contou:

Pode acontecer de acordo com a necessidade do professor. No começo a gente estipulou que valores deveriam ser trabalhados em cada mês e a cada semana suas variantes, por exemplo, no mês de maio o tema era respeito. Aí cada semana era um tipo de respeito, na primeira respeito a si mesmo, na outra aos animais, ao meio ambiente. Hoje fica para que o professor trabalhe conforme a sua necessidade, às vezes ele está fazendo outro trabalho e encaixa os valores, e quando faz o trabalho, fica exposto nas paredes.

Os valores trabalhados foram: sexualidade (papel do homem e da mulher), drogas (respeito a si e ao outro; o que é droga; sintomas e perigos; tipos de droga), ética vivencial (empatia; alteridade; gratidão; respeito as diferenças; verdade; honestidade), tolerância, (respeito às diferenças; solidariedade; perdão; cooperação), justiça, bondade, humildade, paz (reconhecimento do outro com as suas diferenças; perdão; amizade; confiança). Após mais um tempo de conversa, a diretora, com um certo saudosismo, disse que, “na verdade, os professores acabam trabalhando com os alunos os valores a partir das suas experiências pessoais, o que indica insuficiência de conteúdo que tenha como base a produção científica e filosófica sobre a questão ética”

As duas escolas pesquisadas demonstram preocupação com a qualidade da educação que oferecem, e enxergam nos projetos adotados e criados uma maneira de garantir maior e melhor oportunidade na formação dos seus alunos. Entretanto, não vêem a articulação dos projetos ao currículo como uma necessidade.

### 5.3 Duas escolas, uma análise

Se ao investigar as duas escolas olharmos apenas no seu interior, somente encerrada em seus muros, estas podem ser consideradas bem diferentes. Entretanto, se, ao analisarmos, levarmos em consideração os determinantes existentes para além de seus muros, é possível perceber que não são tão diferentes como se pode pressupor. O que as diferencia na verdade é a profundidade dos problemas postos pelas desigualdades sociais; portanto, as escolas não são

diferentes entre si, são desiguais, e nenhuma delas escapa às condições e aos limites resultantes da precariedade que vivem hoje todas as escolas públicas desse e de outros municípios brasileiros.

A presença de um grande número de projetos nas escolas nos indica a ausência da clareza da função da mesma, ou da massificação que sofre na medida em que, a todo instante, tem-se que resolver problemas emergenciais para continuar funcionando, como os problemas de indisciplina e violência que se pretende amenizar com o desenvolvimento do projeto de valores.

A angústia que gera esse projeto é genuína, sobretudo se considerarmos que Bara e Ribeiro, em pesquisa realizada ainda em 1996, constataram que quanto maior o grau de concentração de renda, maiores as taxas de homicídio. Soma-se a isso os dados do IBGE de 2000 que apontam os homicídios, principalmente com arma de fogo, como principal causa de óbito entre jovens de 15 a 24 anos a partir dos anos 90<sup>47</sup>.

Por isso, na escola “W”, o projeto de valores não está presente de forma tão sistemática e evidente, mas a escola não ignora o problema da violência. Em vez disso, o reconhece-o e vive-o em menor gravidade e urgência. Assim, o projeto de valores é organizado de forma menos intensiva. Se fosse grave o problema, se atingisse mais diretamente o trabalho da escola, e, resolvesse o problema, tal projeto não poderia atingir somente os melhores alunos da escola. Ao contrário, o critério de participação da não ocorrência disciplinar para participar dos projetos seria inverso, participariam principalmente os que tivessem maior número de ocorrências.

Comparando as duas escolas, observa-se que enquanto o projeto, na instituição central não toma o tempo de aula dos alunos, na outra, ele é desenvolvido durante o horário de aula, prejudicando o tempo destinado à apropriação dos conteúdos, distanciando estes alunos da possibilidade de compreender as reais causas da violência, como diz Ianni (2004, p. 143)

:

Entre as surpresas e inquietações que se produzem e reproduzem por dentro e por fora da globalização, na fábrica da sociedade civil mundial, destacam-se as mais diversas e assustadoras formas de violência;

---

<sup>47</sup> Nos anos 80 o principal causa de óbito entre os jovens eram acidentes de trânsito.



compreendendo violência urbana e narcotráfico, seqüestro e tráfico de órgãos, terrorismo niilista e território nazistas, esquadrões da morte e lógica da destruição criativa, desemprego estrutural e lumpenização generalizada, terrorismo de Estado e geopolítica da guerra, racismos e fundamentalismos.

Lendo este escrito de Otávio Ianni não é difícil concluir qual o alcance que um projeto de valores pode ter na luta contra a violência ou drogas, assim, é preciso esclarecer que projetos de ações imediatas, quando dão resultado, são pontuais e de curta duração. Não se pretende desmerecer a sua importância, mas apontar a insuficiência, sobretudo quando é realizado no período letivo que deve servir para a profunda compreensão dos elementos componentes da globalização acima descritos.

Com o projeto Leituras Compartilhadas, repete-se o mesmo: na escola localizada na periferia o projeto incide de maneira mais efetiva: já teve textos publicados, seu resultado vai para as paredes e as crianças sabem a sua origem e participam. A diretora enquanto fala do projeto demonstra o quanto o acha importante. Diz ela "É importante incentivar à leitura, né? A produção de texto, nossa dá um resultado...".

Já na escola "W", a mais central, o projeto não chega aos alunos, a professora, como a maioria dos que já participaram gosta de freqüentar o assessoramento, com conforto, lanche e almoçar bem, tomar suco e café à vontade, utilizar um banheiro limpo e bem equipado, receber o material, enfim, ter acesso a condições de trabalho dignas. No entanto, o trabalho desenvolvido para incentivar a leitura na escola é realizado por outra professora que não freqüenta os assessoramentos oferecidos pela REPAR<sup>48</sup>, e é feito da seguinte maneira: ao longo do ano adota-se um livro e, a partir da sua leitura, são trabalhados elementos do texto, o contexto, enfim, o livro todo, e não pequenos textos de fácil compreensão, que são importantes, mas não suficientes; o ideal seria adotar textos, em que a mediação do professor fosse indispensável.

No projeto de representatividade, a diferença entre as duas escolas se repete. Na escola da periferia o projeto é realizado na íntegra, com fotos, exposição de trabalhos, tudo conforme a recomendação da SMED, que idealizou e coordena o projeto.

---

<sup>48</sup> REPAR é a refinaria da Petrobrás que abriga a ONG organizadora do projeto Leituras Compartilhadas.

Já na escola central, foi possível perceber que há a eleição de representantes. Realizam-se as atividades desse projeto na medida em que a relação da escola com a mantenedora não seja prejudicada, mas se toma o menor tempo possível com ele. A exemplo dos outros projetos, esse não tem demonstrado apontar para uma formação com vistas à superação da democracia representativa.

Nas duas escolas investigadas foi possível perceber diferenças e semelhanças, mas o que chama mais atenção são as desigualdades.

É possível perceber os mesmos problemas, o que nem poderia ser diferente, já que os determinantes encontram-se no contexto social em que estão inseridas. No entanto, mesmo os problemas sendo idênticos, se considerados da perspectiva da narração dos diretores entrevistados, o que muda - reafirma-se - é a profundidade em que tais problemas se apresentam nas duas escolas pesquisadas.

Da mesma forma, os projetos - ambas as escolas têm os três projetos - variam quanto à intensidade com que eles incidem no trabalho em sala de aula; é muito maior na escola em que é também maior a gravidade dos problemas como, violência, desemprego, uso de drogas, alcoolismo, fome, falta de roupas, material, de professores, entre outros.

Embora no material do projeto de Representatividade e nas reuniões sobre esse projeto a mantenedora insista na participação, na luta contra o autoritarismo e arbitrariedade, quando os professores lutam para não perderem seus direitos conquistados historicamente, como o avanço na carreira, licença para qualificação, ou reposição salarial, são tratados de forma autoritária e arbitrária. A exemplo, a bandeira maior desse projeto é a formação do Conselho Municipal de Educação, que não é paritário e o presidente é indicado pelo prefeito.

Outra organização incentivada é a formação dos conselhos escolares, uma iniciativa de incremento da participação da comunidade na escola, porém as condições, porém, de formar a comunidade escolar para que participem em condições efetivas não são dadas. Ainda que tais condições fossem dadas, a participação da comunidade não pode eliminar as obrigações do poder público para com as escolas. Incide sobre este projeto a visão de “participação” e “autonomia” muito mais como participação na execução do que na efetiva participação decisória e política.

O que foi possível constatar nas escolas e na aplicação dos projetos foi que, na medida em que os efeitos do neoliberalismo crescem e se traduzem na organização - ou desorganização - do trabalho na escola, crescem também a impossibilidade de se ensinar de fato o que precisa ser ensinado: o conhecimento acumulado pelo homem ao longo da história.

Entre os inúmeros problemas que se pode encontrar na escola, destacam-se a insuficiência da formação dos professores, o excesso de trabalho, a falta de condições materiais, as classes superlotadas, as instalações que deixam a desejar. Grande parte dos alunos assume tarefas domésticas como cuidar dos irmãos menores e tenta ganhar algum dinheiro realizando pequenos (às vezes grandes) trabalhos; outros não conseguem nem mesmo freqüentar as aulas, pelos mesmos motivos, ou, simplesmente na falta da presença de um adulto que lhe supervisione (porque esses trabalham o dia todo para garantir o sustento da família), preferem fazer o que é mais fácil e normal para sua idade: brincar.

Obviamente, não ocorre a ninguém negar aos alunos o direito de brincar, mas nesses casos o que preocupa é escolherem sozinhos onde brincam, do quê brincam e com quem brincam.

Isso posto, pode-se reafirmar e repetir que quanto mais visível os efeitos do neoliberalismo no interior e nas imediações das escolas pesquisadas, mais se recorre e aprofunda a proposição de projetos com diferentes objetivos, seja porque atendem uma necessidade pontual e imediata, seja porque simplesmente mantêm os alunos professores em sala de aula sabendo o que estão fazendo e porque estão agindo, ao menos naquele momento. Esses projetos - Leituras Compartilhadas, Representatividade de Valores - aparecem como alternativas ideológicas ao que a escola não pode superar, como se pode encontrar em Suchodolski (apud ROSSLER, 2004, p. 80):

“Os escritores burgueses, ao recomendarem a educação como remédio para os pecados sociais da sua própria ordem social, convertem a educação numa manobra de desvio que deve sufocar o impulso revolucionário das massas. A educação adquire então uma função que não deve exercer[...] Assim, pois, a burguesia esforça-se por transferir todos os problemas para o campo da educação, problemas esses que só podem ser solucionados na vida social. Na medida em que a classe dominante dá à educação uma força extraordinária para supostamente superar os fenômenos negativos das sociedades burguesas, encontra idealistas prontos para o sacrifício, mas ingênuos que não compreendem que seus “sermões de moral educativa” significam uma traição aos interesses das classes oprimidas.”

De onde se pode concluir que uma escola revolucionária hoje, para trabalhar na direção contrária à ordem vigente, ensina de fato aos seus alunos conhecimentos clássicos e contemporâneos que permitam a eles compreenderem as causas e efeitos dos problemas que hoje enfrenta a classe social a que pertencem. Para isso, é necessária também a identidade, e por consequência, a consciência de classe.

Neste sentido se desejaria que as duas escolas pesquisadas priorizassem o conhecimento materializado historicamente em detrimento de projetos pontuais, que quando muito, trabalham apenas fragmentos deste conteúdo, e muito mais na escola localizada na periferia do que a outra, porque, mesmo não sendo da forma ideal, a escola central apresentou maior tempo de período letivo empregado ao ensino do que aos projetos investigados mais detidamente. É importante registrar o imenso esforço que as duas escolas e seus trabalhadores despendem para que ela funcione todos os dias, apesar das condições.

Não se pretende falar contra o respeito, amor ou amizade, mesmo porque é exatamente em nome desses sentimentos que um esforço deve ser feito, no sentido da superação da sociedade de classes. Por outro lado, o respeito pode ser o “respeito pelas grandes propriedades”, o amor e a amizade somente pelos propósitos individualistas.

Portanto, é mais importante que a escola ensine profundamente as razões materiais, portanto históricas da exclusão, do preconceito e da violência, do que tome o seu tempo, energia e recursos ensinando “valores” de forma isolada que podem servir a interesses antagônicos.

Uma possível análise sobre o professor que demonstrou gostar dos seus alunos, durante o acantonamento relatado pelo diretor da escola “W”, e também sobre outros professores que demonstram uma postura aparentemente dura ou desanimada diante do trabalho escolar pode ser explicada por Rössler (2004, p. 82)

:

(...) Basta aludir à baixa remuneração dos educadores em todos os níveis de ensino, o que impõe a necessidade de jornadas de trabalho exaustivas e improdutivas, no intuito de alcançar uma remuneração minimamente digna, e, conseqüentemente conduz a uma queda significativa na qualidade do trabalho educativo destes profissionais. Sem contar a perda do prestígio social da carreira de educador, como conseqüência direta destes mesmos fatores econômicas e políticos.

Mesmo conhecendo tais fatores será possível argumentar que o professor deve ser comprometido com a transformação da sociedade, portanto, seu compromisso com a educação deve existir e resistir. Acontece que, para que se tenha tal consciência, e por conseqüência dessa consciência o compromisso, é imprescindível uma sólida formação teórica e atualmente,

(...) as políticas educacionais vigentes, em sintonia com essa mesma ideologia, têm apontado para um aligeiramento da formação intelectual dos educadores contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica destes mesmos profissionais. E isto seja nos cursos de formação do ensino básico e secundário, seja nos cursos de pós-graduação, voltados para a formação de professores universitários e pesquisadores.”(ROSSLER, 2004, p. 82)”.

Assim, tais evidências são algumas determinações para explicar o comportamento daquele professor e de outros que gostam dos alunos, mas no dia-a-dia não encontram condições de demonstrar tal afeto.

Importante esclarecer que não se pretende aqui estabelecer uma imagem de piedade em relação ao professor, e que, em função de suas condições de trabalho, toda e qualquer postura se justifica, mas sim contribuir para explicar o atual estado de precarização do trabalho docente, como acontece também com outras categorias de trabalhadores.

O projeto que pretende trabalhar valores com os alunos nos revela um antagonismo entre seus objetivos e critérios de participação. O objetivo do projeto é o trabalho para resgatar valores, porque no entendimento dos diretores a indisciplina e a violência na sociedade são resultados da perda de valores. Ora, se o que incide na escola “W” são os critérios disciplinares, tal projeto acaba excluindo quem mais precisa. Isso quer dizer que quem fica de fora é exatamente quem, no entendimento dos entrevistados, perdeu seus valores e por isso é indisciplinado.

Outro ponto a ser considerado é que o critério de seleção por nota revela a aprovação e adesão dos sistemas de avaliação tão arraigados em nossas escolas, os quais tem-se mostrado incapazes de avaliar de fato um processo. Como escreveu Paro<sup>49</sup>, citado por Santos (2002, p. 210)

“Diferentemente de outros bens e serviços cujo o consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se

---

<sup>49</sup> PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. São Paulo, 1998. (Mimeo.)

estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. Isso relativiza enormemente as aferições de produtividade das escolas baseadas apenas em índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas que se apóiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente.

Tanto no sistema de avaliação como na competição e na impossibilidade de todos os alunos participarem desse momento da escola fica evidente a exclusão. Nesse caso, pode-se afirmar que, além dos valores trabalhados pelos escoteiros, é também ensinado que privilégios são para poucos, que só os melhores vencem, e sem o devido esclarecimento de por que eles são “melhores”. Tal princípio é possivelmente herança do liberalismo, segundo o qual todos são iguais e têm direitos iguais, no entanto, desconsiderava as condições materiais do ponto de partida e do processo.

Com efeito, nem todos os alunos que têm nota baixa, as têm por falta de vontade pessoal. Talvez, se tivessem oportunidade de participar de uma atividade assim criassem um vínculo maior com a escola, o que seria positivo, podendo resultar inclusive em maior aprendizagem. Todavia vale lembrar que isso não acontece, conforme os diretores afirmaram, por falta de condições materiais e de pessoal.

Cabe ressaltar que a maioria dos alunos fica excluída dessa atividade e não do trabalho realizado na sala de aula, pois esse projeto acontece fora do horário das aulas.

Quanto à produção de texto e à literatura, são conteúdos de Português para os quais o projeto Leituras Compartilhadas tem dado auxílio de material e sugestões de textos; mas o fato de isso vir de uma ONG, alheia ao contexto da educação, nos remete mais uma vez à formação do professor. Tivesse ele sido muito bem formado, não seria necessário um “curso” para desenvolver um “bom trabalho”. Quanto à diversificação de material e palestras oferecidas pela ONG, é uma clara demonstração de que cada vez mais o chamado “terceiro setor” tem assumido o que é obrigação do estado, sem que, para isso, possuam efetivamente uma concepção de educação pública voltada aos interesses sociais e políticos das maiorias.

Os diretores revelam, em suas falas, que, mesmo estando a escola de posse das melhores intenções, ao não perceberem que as reais causas dos problemas

estão além da própria escola, do bairro e das casas dos alunos, estão somente, “conformando-se aos débeis limites do capital, pois em seu interior é impossível conciliar os interesses dos dominantes e dominados”.(Mészáros, 2005, p. 11)

Finalizando, a hipótese que se colocou após os primeiros passos da pesquisa empírica e bibliográfica foi que quanto mais precária é a escola maior a aceitação e criação de projetos. Entretanto, tal hipótese não se confirmou. Constatou-se que a precariedade não tem relação direta com o número de projetos desenvolvidos, mas com o tempo e a profundidade com que tais projetos influenciam o trabalho pedagógico, ou seja, quanto mais precariedade mais o tempo do trabalho escolar é destinado ao desenvolvimento de projetos, alheios ao currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a existência de projetos nas escolas municipais de Araucária e investigar em que medida tais projetos, propostos pelas próprias escolas e por instituições públicas e privadas, interferem na organização do trabalho escolar.

O interesse pelo tema se colocou na medida em que, no cotidiano do trabalho da pesquisadora em uma das escolas do município pesquisado, apareciam regularmente propostas de projetos e outras tarefas a serem executadas e que nem sempre diziam respeito ao conteúdo curricular.

O que se percebeu e se tentou demonstrar é que as referidas tarefas e projetos dificultavam as atividades da escola, pois esses tomam o tempo e são impeditivos de um trabalho que garanta aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares e não têm no currículo o critério de desenvolvimento. Constatou-se que na medida em que a pauperização tanto da população do município como das condições materiais da escola crescem, cresce também a proposição, aceitação e principalmente a profundidade do desenvolvimento de projetos a serem executados pelas e nas escolas, muitos deles inclusive propostos por empresas.

A presença das empresas nas escolas é de imediato um alento, pois significa o tempo dos alunos ocupado, muitas vezes materiais ou prêmios que atendem necessidades imediatas; mas, na verdade, essa presença representa a materialidade do ideário capitalista nas entranhas da escola. Obviamente, esses projetos são desenvolvidos nas escolas públicas onde os filhos dos trabalhadores estudam, e onde as empresas, intencionalmente ou não, disseminam os seus interesses, que, com certeza, não estão ligados à emancipação da classe trabalhadora. Pelo contrário, os títulos dos diferentes projetos que hoje estão presentes nas escolas de Araucária nos dão algumas pistas quanto a seus objetivos. Os projetos de não violência, preservação ambiental, cultura da paz, deixam claras as contradições que nascem no interior do capitalismo, e que a escola tem sido chamada a trabalhar no sentido de atenuá-las.

A miséria, o individualismo e a destruição do meio ambiente, produzida pela poluição, pelo excesso dos descartáveis, são, entre tantas outras, conseqüências do modo de produção capitalista, que tem aos poucos conduzido a sociedade aos



limites da barbárie e tem se mostrado incapaz de resolver esse problema, como comenta Mézáros (2003, p. 75)

“Enquanto isso, continua a intensificação das contradições e dos antagonismos associados às causas irremovíveis. Sob o comando do capital, estruturalmente incapaz de dar solução às suas contradições-e daí como ele adia o “momento da verdade” até que as pressões econômicas resultem em algum tipo de explosão -, existe uma tendência à representação equivocada o tempo histórico, tanto em direção ao passado quanto ao futuro, no interesse da eternização do presente.”

Portanto, se o próprio capitalismo “*não consegue*” resolver os problemas criados no seu interior, não será a escola, inserida nesse contexto, que conseguirá resolvê-los; nesse sentido, o papel da escola ao ensinar é ter como horizonte a instrumentalização da classe que vive do trabalho de forma a contribuir para o desvelamento do consenso existente por trás do discurso da escola como redentora de todos os males causados pelo capitalismo, inclusive o próprio desmonte da escola pública.

No entanto, os projetos são também reflexo de um modelo de políticas públicas para educação não mais pautado em um planejamento contínuo. Este tipo de gestão tem sido substituído paulatinamente por ações pontuais como os programas de incentivo à leitura, de dinheiro direto na escola, formação de dirigentes municipais, entre outros. Além desses programas relacionados à administração, existem aqueles relacionados a temas emergenciais, como a prevenção às drogas, educação sexual, respeito às diferenças. Dessa forma, tanto as políticas públicas para a educação, como as ações diárias das escolas são realizadas na forma de uma lista de tarefas a se cumprir, impossibilitando que nem mesmo os envolvidos possam ter a clareza do que se pretende com a sua realização em longo prazo.

Nesse sentido, percebeu-se que a proposição de projetos significa a descentralização do que deveria ser a centralidade da escola: o conteúdo escolar organizado a partir dos conhecimentos científicos acumulados pelo homem ao longo da história. Além do que aqui se nomeia como descentralização, o trabalho com projetos pode servir como fonte de disseminação ideológica a favor da classe dominante.

Outra consideração importante percebida ao logo dessa pesquisa foi que os professores aceitam e adotam os projetos em seus trabalhos porque tratam os conteúdos na perspectiva do senso comum, o que lhes dá uma sensação de trabalhar com o que se conhece.

O presente trabalho demonstrou a necessidade de aprofundamento em dois pontos. O primeiro diz respeito ao discurso do senso comum sobre a necessidade de se trabalhar valores na escola, pois, de acordo com o discurso vigente, muito divulgado pela mídia e até presente no discurso de posse do presidente da república “*as famílias perderam os seus valores*”. Em oposição a tal afirmação, pode-se dizer que as famílias continuam como antes, refletindo os valores que o seu contexto social apresenta.

O segundo é um maior aprofundamento no que se refere à presença das empresas, sobretudo na forma de ONGs, no interior das escolas. BIANCHETTI (2006) realizou um estudo intitulado “Educação Corporativa”, tratando das empresas que criam universidades dentro das suas organizações. Foi percebida uma tendência de se fazer o mesmo ou algo parecido com a escola fundamental, na medida em que existem mais de uma empresa e/ou ONGs que fazem cursos para alunos e professores dentro de suas dependências, obviamente atendendo a seus interesses.

Assim, a tarefa que se põe aos educadores comprometidos com a escola pública é retomar e ou manter a centralidade do trabalho da escola nos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Obviamente para isso não é necessário que a escola retorne ao “conteudismo” vazio a-histórico e a-político, outrossim, que parta da prática social, para que, ao compreendê-la para além da sua superficial aparência, possa se lutar pela sua transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2ª ed. Rio de Janeiro:Edições Graal, 1985.

BOGO. Ademar. **VALORES QUE DEVE CULTIVAR UM LUTADOR DO POVO**. In: Valores de Uma Prática Militante. 3ªed. São Paulo: Consulta Popular, 2001

ANDRADE. Dalila. **Gestão Democrática da Educação**. 6ªed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BARATA, Rita Barradas; RIBEIRO, Manoel Carlos Sampaio de Almeida; MORAES, José Cássio de. **Desigualdades sociais e homicídios em adolescentes e adultos jovens na cidade de São Paulo em 1995**. In:Rev. bras. epidemiol., São Paulo, vol. 2, nº. 1-2, 1999.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O CONSENSO DE WASHINGTON** A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 3ª ed. São Paulo:Consulta Popular,2001.

BOGO. Ademar. **VALORES QUE DEVE CULTIVAR UM LUTADOR DO POVO**. 3ªed. São Paulo:Consulta Popular,2001.

BORÓN, Atílio. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. 2ªed. Rio de Janeiro:Paz e Terra,1994.

\_\_\_\_\_. **A Coruja de Minerva mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo**. 1ªed. RJ:Vozes,2001.

ANTUNES. Ricardo. **ADEUS AO TRABALHO?**Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo de Trabalho. 7ªed. Campinas: Cortez, 2000.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2ªed. Campinas: Papyrus,1988.

CHAUÍ. Marilena. **CRITICA E IDEOLOGIA**. IN; Cadernos SEAF. São Paulo. Vol 1. agosto, 1978, p.17-32.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 4ªed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DEPARTAMENTO INTERSIDICAL DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Disponível em: < [www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br)> Acesso em:01 outubro 2006.

Duarte, Newton (2003) **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** 1ªed. Campinas:Autores Associados,2003.

Duarte, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2ªed.Campinas: Autores Associados, 2001.

Duarte,Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** 1ªed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Duarte, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1ªed.In:Obras Escolhidas.vol2. São Paulo,Editora Alfa Omega,p.267-280.

FERREIRA,Aurélio Buarque de Holanda.**O Dicionário da Língua Portuguesa.** 3ªed.Rio de Janeiro:Nova fronteira,1999.

FILHO. Lourenço. **Introdução ao Estudo da ESCOLA NOVA.** 1ªed. Rio de Janeiro, Edições Melhoramentos,1978.

FIORI, JOSÉ LUIS. **Os moedeiros Falsos.** 1ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio.**O Enfoque Da Dialética Materialista Histórica Na Pesquisa Educacional.**In: Metodologia da pesquisa educacional Ivani Fazenda (org)-7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_.**A produtividade da escola improdutiva.**1ªed.São Paulo:Autores Associados/Cortez,1984.

GENTILI.Pablo e Chico Alencar.**Educar para esperança em tempos de desencanto.** 2ªed. Petrópolis:Editora vozes, 2002.

GOUVEIA. Andreia Barbosa. E Ângelo Ricardo de Souza.(2005) **O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUNICIPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR/BRASIL: DESAFIOS FRENTE À EXPANSÃO DA OFERTA NUMA REGIÃO METROPOLITANA.** Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales. Barcelona Vol.IX.num.194.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1, 2004.

GRAMSCI, Antonio – **Cadernos do Cárcere**. 2ªed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, vol. 3, 2000.

\_\_\_\_\_, Antonio – **Cadernos do Cárcere**. 2ªed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, vol. 2, 2001.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiável**. 10ªed. Porto Alegre.L&PM editores,1980.

HERNÁNDEZ, Fernando.**Transgressão e mudança na educação**.Os projetos de trabalho.1ªed.Porto Alegre: Artmed,1998.

\_\_\_\_\_, & Monserrat Ventura. **A organização do Currículo por projetos de trabalho**.O conhecimento é um caleidoscópio.5ªed.Porto Alegre: Artmed,1998.

HOBBS,Thomas.**LEVIATÃ**. 1ªed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

HOBSBAWN, Eric. **Era do Extremos**. 2ªed.São Paulo.Companhia Das Letras,2005.

IANNI, Otavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. 1ªed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.INEP. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 21 setembro. 2006.

KLEIN, Bianca Larissa. **PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BURGUESA**. Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

KUENZER, Acácia. **Desafios Metodológicos da relação Trabalho-Educação E O Papel Social Da Escola**.In **Educação e crise no Trabalho: Perspectivas de Final de Século**.6ªed.Petrópolis:Vozes, 1998. p. 55-75.

LAMPEDUSA, **O LEOPARDO**. São Paulo:Nova Cultural,2003.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ªed.Londrina: Editora Planta,2004.

LEIF,J.**Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação.**1ªed.Lisboa:Editorial Notícias,1976.

LOCKE, Jonh. **Segundo tratado sobre o Governo.** 1ªed.São Paulo:Martin Claret, 2005.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social.** 10ªed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_.**Método Dialético e Teoria Política.** 1ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1975.

LUEDEMANN, Cecília. Silveira da. **ANTON MAKARENKO. Vida e obra - a pedagogia na revolução.**1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARX, Karl e Friedrich Engels. **A Ideologia Alemã.** 3ª ed. São Paulo:Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.**1ªed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

\_\_\_\_\_.**Contribuição à Crítica da Economia Política.** 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_.**O CAPITAL. Crítica da economia política.** vol.1. 22ªed. RJ. Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_.**Manuscritos Economicos-Filosóficos.**1ªed. São Paulo. Editora Martin Claret, 2004.

MANFREDINI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** 1ªed. São Paulo. Cortez, 2002.

MESZÁROS, István. **Para Além do Capital.** 1ªed. São Paulo: Boitempo editorial,2002.

\_\_\_\_\_.**O SÉCULO XXI SOCIALISMO ou BARBÁRIE?** 1ªed. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **O PODER DA IDEOLOGIA.**-1ªed. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL.**1ªed.São Paulo:Boitempo editorial,2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da Alienação em Marx.**1ªed. São Paulo:Boitempo editorial,2006.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acesso: 04 outubro 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**Secretaria de Educação Fundamental.Brasília:MEC/SEF,1997.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.**2ªed. São Paulo; Cortez, 2003.

MOURA. Dácio G. **TRABALHANDO COM PROJETOS.**Planejamento e gestão de projetos educacionais. Dácio G. Moura, Eduardo F.Barbosa. 1ªed.Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

NOGUEIRA. Ribeiro Nilbo. **PEDAGOGIA DOS PROJETOS.**Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. 6ªed. São Paulo; Érica, 2005.

**Normalização de trabalhos técnicos-científico:** trabalhos acadêmicos, monografias de graduação, monografias de pós-graduação, dissertações e teses/Sistema Integrado de Bibliotecas da PUCPR .Organização Nadia Ficht Richardt, Cirineo Zenere, Adriano Lopes. Curitiba,2007. Disponível em [www.pucparaná.com.br](http://www.pucparaná.com.br). Acessado em 15 de março de 2007.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do Anti-Valor.** 1ª edição. Petrópolis.RJ.Vozes.1998.

OLIVEIRA. Ricardo Costa.**O Silêncio dos vencedores.**Genealogia, Classe Dominante e Estado no Paraná.1ªed. Curitiba: Moinho do Verbo,2001.

OBSERVATÓRIO REGIONAL BASE DE INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE METROPOLITANO DE CURITIBA. ORBIS. Disponível em: [www.orbis.org.br](http://www.orbis.org.br) acesso em 20 julho, 2006.

Organização Não-Governamental "Leia Brasil". Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br>.>Acesso:26 de julho 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Disponível em: [www.unesco.org.br/areas/educacao](http://www.unesco.org.br/areas/educacao)> acesso em:12 julho 2006.

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ. Disponível em [www.policiamilitar.gov.br](http://www.policiamilitar.gov.br):acesso em 30 de maio. 2005.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. 1ªed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação Como Aliada da Luta Revolucionária Pela Superação da Sociedade Alienada**. IN: Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Newton Duarte(org) 1ªed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANTOS, Jussara Mª.T. Puglielli. **As Políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos a Constituição**. São Paulo, 1998. f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória**. In: SUPERVISÃO EDUCACIONAL PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE. Naura Syria Carapeto Ferreira(org) 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002. p.205-221.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol dos. **A Metodologia de Ensino por Projetos**. 1ªed. Curitiba: IBEP, 2006.

SAVIANI, Demerval. **EDUCAÇÃO: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 10ª ed. São Paulo: Cortez & Autores associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 36ª ed. São Paulo: Autores associados, 2003.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ªed.Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro.In:O Legado Educacional do Século XX no Brasil.**1ªed.São Paulo.Autores Associados,2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico- Crítica e os desafios da sociedade de classes.** IN: MARXISMO E EDUCAÇÃO: debates contemporâneos. Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs). Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 224-271.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. Disponível em:<http://www.araucaria.pr.gov.br/> . Acesso em 26 de junho de 2006.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. disponível em [www.seed.gov.pr](http://www.seed.gov.pr) acesso: 23 outubro. 2006.

Semana pedagógica de Araucária. **Diversidade cultural e igualdade social.** 2005.

SNYDRES, Georges, **PEDAGOGIA PROGRESSISTA.** 1ªed: Coimbra Livraria Almedina, 1974.

\_\_\_\_\_. **Alegria na Escola.**1ªed. São Paulo: Manole,1988.

\_\_\_\_\_. **Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas?**3ed.São Paulo: Centauro, 2001.

SUCHODOLSKI, Bodgan. **Fundamentos da Pedagogia Socialista.** 3ª edição. Barcelona: Editorial Laia, 1976.

\_\_\_\_\_. **A PEDAGOGIA E AS GRANDES CORRENTES FILOSÓFICAS:** Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. Disponível em: [www.senar.org.br](http://www.senar.org.br): acesso em 04 maio.2006.

TAVARES. Tais, Moura.**Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002).** São Paulo,2004.Tese(Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TSÉ-TUNG.Mao.**SOBRE A PRÁTICA E SOBRE A CONTRADIÇÃO**.1ªed.São Paulo. Editora Expressão Popular LTDA,1999.

UNESCO, Pesquisa Nacional. **O Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que almejam**. São Paulo: Moderna,2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 1ªed. Rio de Janeiro.Paz e Terra, 1968.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Rev. Bras. Educ., jan./abr. 2005, no.28, p.24-36. ISSN 1413-2478.