

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ INÁCIO DE SOUSA E SUA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO

Carlos Antônio Barbosa Firmino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Brasil
firmino@ufma.edu.br

RESUMO

Mediante a discussão da história da Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa e de sua importância singular no contexto da educação local, regional e nacional, buscamos discutir em que medida sua proposta pedagógica (1972-1987) incorpora aspectos inovadores e progressistas, contrariando a perspectiva tradicional de ensino da época. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com foco na história oral temática, nos utilizando de entrevistas, da técnica de grupo focal e da análise documental. Nossos resultados corroboram com o entendimento da escola como um espaço contraditório e de mediação pedagógica, em que se privilegia o desenvolvimento da capacidade intelectual e a autonomia dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta pedagógica. Progressista. Tradicional.

Introdução

As teorias críticas da educação têm mostrado que nas sociedades capitalistas a escola cumpre essa função reprodutora da ordem vigente de favorecer os já favorecidos em detrimento dos mais necessitados. Entretanto, como a escola não está isolada do contexto social, quando reproduz a ordem vigente propicia no seu interior o surgimento das lutas e contradições existentes na sociedade. São essas lutas e contradições que a tornam espaço histórico comprometido com a transformação social.

Essa possibilidade imanente de transformar da educação desvela-se para a sociedade quando apreendemos a escola como espaço de luta hegemônica.

É nesse espaço de contradição, onde fazemos opções, onde atribuímos às nossas ações educativas caráter transformador ou conservador (ROMÃO; PADILHA, 2004a), onde a realidade é subjugada e escamoteada, que a escola aparece como possibilidade de realizar um trabalho na direção transformadora. Mas, quando pensamos em transformação, precisamos questionar o sentido dessa transformação para verificar a qual interesses ela serve.

Nesse sentido, alicerçados na história da Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa (EEPJIS), pretendemos nesse trabalho, discutir sua proposta pedagógica, que teve, desde a sua concepção, elementos que ora se revelaram progressistas; ora se revelaram tradicionais.

Por que discutir a proposta pedagógica dessa Escola? Como aluno da primeira turma da EEPJIS no ano de 1967 e depois como professor em 1980, pude participar de uma importante experiência formativa que me pareceu diferenciada de educação porquanto se preocupava primordialmente com o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos. Criatividade vinculada não só ao pensar, porém, “pensar criativamente para fazer associações novas e diferentes” (LIPMAN, 1995, p.140) e autonomia no sentido defendido por Stiner (2001) do indivíduo capaz de sobrepor o poder de sua vontade sobre todos os interesses, o “apossar-se de si mesmo”, reconhecer suas vontades e torná-las em ações, que, por seu turno, possam lhe dar o sentido da humanidade.

Entretanto, esse projeto diferenciado de ensino, por razões políticas¹, se esgotou quando Normy, gestora à frente da EEPJIS no período de 1972-1987. Assim, no momento em que a escola pública brasileira se encontra mergulhada no descrédito da população, cujas “atuais condições de ensino fazem o humor do fundo das salas de aula degenerar em barbárie” (SOUZA, 2004, p.11), em que os professores se encontram cada vez mais desmotivados e descrentes de sua capacidade, conduzindo-os à efetiva desqualificação, entendemos ser relevante recuperar e discutir a proposta pedagógica de uma instituição identificada pela população da época como uma das referências em educação de qualidade no município de Uberlândia/MG: *“estudar no José Inácio envolvia também ‘status e glamour’ porque era uma das melhores escolas de Uberlândia, para não dizer a melhor”* (NILCE ALVES – EX-ALUNA).

Nesses termos, inseridos no contexto de uma discussão mais ampla acerca da história da Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa e de sua importância singular no contexto da educação local, regional e nacional, fizemos o nosso recorte, buscando discutir em que medida a proposta pedagógica da EEPJIS incorpora aspectos inovadores e progressistas, contrariando a perspectiva tradicional de ensino da época.

¹ No ano de 1987, apesar dos protestos de toda a comunidade escolar, a diretora-geral da EEPJIS foi destituída do cargo por divergências com os políticos da situação.

Para a realização de nosso estudo, nos apoiamos na pesquisa qualitativa com foco na história oral temática. Utilizamos a técnica de “grupo focal” por trabalharmos com fontes orais coletivas, a entrevista e a análise documental.

O projeto político e pedagógico que propiciou a formação da identidade da Escola Estadual Professor José Inácio de Souza teve início nos anos finais da década de 60 e se consolidou a partir da década de 1970 no período mais duro do regime ditatorial implantado no país a partir do Golpe Militar de 1964.

No âmbito deste trabalho, nos deteremos sobre o período da gestão de Barbosa (1972-1987), período que o projeto da Escola se consolidou e com a sua saída do cargo de diretora por divergências com os políticos da situação, dando início a um processo que resultou no desmantelamento do projeto pedagógico construído ao longo de sua gestão.

A operacionalização da proposta pedagógica da EEPJIS: o trabalho no cotidiano escolar com os temas-problemas

A proposta pedagógica da EEPJIS tinha como base o trabalho com temas-problemas. A dificuldade de pôr em prática um trabalho dessa natureza consistia em preparar os professores para a pesquisa dentro de um quadro orientado para a organização da prática educativa coletiva em torno de um tema gerador, um problema.

Esse problema, de acordo com Aebli (1998), devia estar bem vivo no pensamento do aluno para se constituir num “esquema antecipador”, isto é, “um esboço esquemático de uma operação a encontrar, solidário de um sistema de conjunto de operações” (AEBLI, 1998, p. 92). Só a partir de um problema claramente concebido, o aluno poderia construir operações mentais de compreensão de novos elementos intelectuais e, conseqüentemente, sua estrutura de conjunto.

Entretanto, mesmo que os professores estivessem cientes da importância que tinha o problema em termos de planejamento, ainda assim sua elaboração constituía um obstáculo para que eles o implementassem na prática. Apesar de eles terem consciência do tema gerador, que era muito bem discutido, na hora de transformá-lo em tema-problema da sua disciplina, de dar-lhe forma real, colocá-lo no papel de forma interessante para torná-lo significativo, encontravam muita dificuldade.

Uma dificuldade identificada como resultante de uma formação docente tradicional, que tendia a construir operações rigorosamente dirigidas (AEBLI, 1998).

O tema gerador envolvia todas as disciplinas para propiciar uma maior integração entre elas, indo além dos seus limites curriculares enfocando questões sociais e políticas dos alunos. Ele era definido por meio de uma ideia central, um problema afeito ao contexto geral, e todos os professores passavam a planejar suas aulas em função dele.

Para exemplificar um deles, destacamos o relato da professora Beatriz Cunha, da equipe de coordenação pedagógica. Segundo ela, para incentivar na escola a linguagem e a comunicação, por meio do desenvolvimento da leitura e das produções escritas, desenvolveu-se um tema gerador em cultura literária.

O tema gerador tinha a preocupação de instigar o aluno, de aguçar a sua curiosidade, de incentivá-lo à pesquisa. Por sua vez, os temas-problemas específicos das disciplinas dependiam muito da experiência e da criatividade de cada professor. Todos eram apresentados e desenvolvidos segundo a mesma estrutura.

A transposição didática dessa estrutura do tema-problema iniciava-se com uma afirmação, geralmente polêmica, que impulsionava os alunos a refletirem – um paradoxo, uma aparente contradição para desequilibrar o raciocínio do aluno e colocá-lo diante de uma situação desafiadora, usando-se do artifício do conflito como procedimento pedagógico estimulador para a sua ação sobre o objeto de conhecimento.

Diante de uma problemática macro - o tema-problema - o passo seguinte do plano era levantar problemáticas intermediárias, que encaminhassem os alunos por trilhas possíveis de pesquisa em busca da construção de um argumento sólido que fundamentasse seu posicionamento sobre o tema-problema em estudo, focalizando aspectos relevantes a serem objeto de pesquisa e reflexão. Essa reflexão propiciava o levantamento de novas questões dentro dos grupos, e os alunos procuravam fazer uma conexão entre ela e o tema-problema em análise. De acordo com Brodhagen (2001, p. 135), “essas conexões formam temas em torno dos quais o currículo é organizado”.

Para apoiar o estudo, eram apontados conteúdos e bibliografia pertinentes para a pesquisa. Diante de tais subproblemas, os alunos, já organizados em seus respectivos grupos, eram levados, primeiramente, a individualmente levantar hipóteses, quando fosse pertinente, e a pesquisar produzindo suas repostas, que eram objeto de

discussão e reflexão no grupo, até chegar a um consenso, sendo sistematizada a produção a ser apresentada diante de todo o grupo/classe pelo respectivo relator.

O trabalho do grupo era realizado segundo uma organização do espaço escolar específica: as carteiras escolares eram dispostas na forma de “U”, favorecendo o diálogo e o companheirismo entre os alunos e o acompanhamento do professor da disciplina, que passava em cada grupo, dando contribuições, levantando questionamentos e estimulando o trabalho e a participação de todos. Como muito bem assinala a ex-aluna Nilce Alves:

A composição dos alunos na sala era em grupo. Isso era muito bom, porque permitia um contato mesmo frente a frente. Isso para o aprendizado, para a hora da dúvida, para o auxílio mútuo, mas também para o companheirismo, para desenvolver a amizade entre a gente [...] Então, o sentar em grupo fazia a diferença, sim. E as aulas eram muito dinâmicas. A gente ia muito para os laboratórios de física, química e biologia. Íamos para a biblioteca, os professores usavam muitos recursos diferentes na aula, dinâmicas de grupo, temas-problemas(NILCE ALVES – EX-ALUNA).

Ao final, cada relator apresentava a produção de seu grupo. Havia discussão e reflexão, com o apoio e estímulo do professor, que contribuía com a discussão apresentando elementos para ajudar a rever posições, ampliar o horizonte de visão dos alunos e acrescentar aspectos que porventura não foram considerados. Como ressalta Brodhagen (2001), o professor não dirigia a ação na frente da sala, mas facilitava as atividades de discussão e colaboração dos alunos no sentido da resolução do tema-problema.

É importante destacar que a duração do desenvolvimento do trabalho com tema-problema era variável, podendo ser desenvolvido em apenas um dia ou se estender por dias ou até semanas, a depender da complexidade e abrangência da problemática em estudo. A avaliação se dava a partir da produção e apresentação do grupo, que, a depender dos componentes curriculares envolvidos, poderia ser traduzida em formas diversas de expressão como textos, maquetes, diagramas e tabelas, entre outros.

Dessa forma, concluindo com Brodhagen (2001), o estudo em grupo ajudava os alunos a aprenderem a ouvir e aceitar as ideias dos outros. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com situações-problemas é democrático, porquanto oportuniza a participação de forma equânime e colaborativa dos alunos.

No estudo em grupo, tinha a fase individual que o aluno lia sozinho, procurava no texto dicas para depois levar para o estudo em grupo. E a gente tinha várias dinâmicas de grupo, várias! (VANDA MORAES).

Em relação à metodologia desenvolvida, verificamos que realmente houve um grande esforço dos professores na direção da mudança da prática pedagógica com a utilização dos temas-problemas.

Apesar de não ficar determinada, nas fontes de pesquisa a que tivemos acesso –os planos de trabalho com os temas-problemas, alguns professores confirmaram a relação direta entre o tema gerador e os temas-problemas específicos, assinalando que, no caso ora tratado, o do desenvolvimento da cultura literária na escola, muitos textos foram produzidos baseados nos estudos desenvolvidos nos temas específicos.

A professora Maria Bernadete, de Português, relata, inclusive, que na época um aluno produziu uma “redação desafio”, de grande dificuldade, pelo título proposto: “Chuva de canivetes”. *“O Ivan foi incrível. Eu não me lembro muito bem dos termos da redação que ele produziu. Só me lembro que ele conseguiu surpreender a mim e a todos da Escola com sua criatividade” (MARIA BERNADETE).*

Quanto aos temas-problemas específicos são pertinentes algumas observações. Primeiramente, em relação à estrutura em que se apresentam, que nos parece ser sempre de forma homogênea e uniforme. Isso aponta para duas considerações: uma positiva e outra negativa.

A positiva é quanto à forma homogênea dos planos, que sugere um trabalho coletivo, planejado e aceito por todos.

A negativa é a uniformidade deles, que sugere que não havia espaço para trabalhar fora da linha proposta, contrariando o estigma de liberdade defendido pela Escola.

Sobre o assunto, assim se pronuncia a professora Beatriz Cunha: *“Era um pouco autoritária, até impositiva a forma do trabalho. Tinha que ser, porque, senão, muitos não faziam. Achavam difícil. Os que resistiam geralmente eram desprestigiados pelos próprios alunos” (BEATRIZ CUNHA).*

Uma segunda observação é quanto aos conteúdos dos temas-problemas, que sugerem, permanentemente, a preocupação com a contextualização dos problemas sociais e políticos da época. Eles tinham como possibilidade intercambiar conhecimentos com outras áreas do saber via interdisciplinaridade.

Plano de Unidade: o trabalho pedagógico docente a partir de um tema-problema

Nos arquivos da escola, encontramos um plano de unidade da professora de História, Terezinha Degani, apresentando o quadro geral do Brasil Colônia, com a seguinte configuração:

A. Tema-Problema

É comum a gente ouvir a afirmação de que o Brasil, embora independente, ainda vive as características básicas do período colonial.

A seu ver, essa afirmativa tem fundamento ou é produto de desinformação histórica? Dê sua opinião fundamentada em argumentos sólidos.

B. Problemáticas

1. Qual o grau de autonomia política do Brasil de hoje? E do Brasil colonial?
2. Quais as características da economia brasileira no período colonial? E da economia de hoje?
3. A cultura do Brasil contemporâneo apresenta pontos em comum com a cultura colonial?
4. A ação da Igreja Católica hoje se compara àquela que exercia no período colonial?
5. O índio e o negro têm hoje condições melhores na sociedade do que naquele período?
6. A sociedade brasileira de nossos dias é mais justa e mais humana do que a sociedade colonial?

C. Levantamento de hipóteses

D. Assuntos

1. O período colonial
2. Organização político-administrativa

[...]

E. Bibliografia

[...]

F. Avaliação

Observação:

Depois do desenvolvimento de todas as atividades propostas para o estudo dos assuntos, os alunos testam as hipóteses levantadas e redigem suas conclusões, por meio de discussão em grupo do tema-problema e problemáticas. Primeiramente, individual, e depois...em grupo (Planejamento de Trabalho da Professora Terezinha Degani - ARQUIVOS DA EEPJIS).

O tema-problema inicia questionando se o Brasil, embora independente ainda apresentava características básicas da época da Colônia, seguida de problemáticas intermediárias que visaram aprofundar a questão a partir da comparação entre o Brasil no período atual (da época – os primeiros anos da década de 1980) e a Colônia, considerando aspectos culturais e econômicos, grau de autonomia, papel da Igreja Católica, condições de vida dos diversos grupos étnicos brasileiros e o grau de justiça e humanidade do modelo de sociedade em questão.

Salientamos que, pelos relatos dos entrevistados, a vivência da unidade seguiu as etapas e processos referidos anteriormente, quando descrevemos o trabalho com temas-problemas. Podemos inferir que há uma preocupação da professora em trabalhar a história numa perspectiva crítica, contextualizada de forma a situar os alunos em questões atuais e polêmicas da época.

Encontramos alguns outros planos, sem a identificação do professor, com temas-problemas interessantes. Como as estruturas organizativas dos planos se repetem, nos deteremos apenas na discussão de alguns deles. Na área de Ciências, primeiro grau:

Manga com leite é veneno! Pão quente e água fria faz azia! Fruta de vez o diabo fez! Carne e peixe na mesma comida, curta a vida! Banana de dia é prata, de noite mata! Melancia quente dá esquentamento!
Verdade ou mentira nesses e em muitos outros tabus e preconceitos alimentares passados para nós por nossos avós. Vamos pesquisar e descobrir juntos? (Planejamento de Trabalho - ARQUIVOS DA EEPJIS).

Nesse tema, percebemos a oportunidade de discussão crítica das crendices populares, proibições religiosas, que dão origem a hábitos culturais, muitas vezes sem comprovação científica. Sem podermos discutir o alcance de tais discussões, podemos inferir que temas-problemas como os anunciados podem favorecer um espaço para o professor articular a temática com a realidade de vida dos estudantes, trazendo à tona preconceitos e tabus alimentares de origens diversas. Tabus como os citados merecem ser aprofundados e revistos à luz dos conhecimentos das ciências, mas também iluminados por uma reflexão de natureza política e ideológica, como é o caso da crença popular de que a mistura leite e manga poderia causar até a morte. Esta crença, que remonta à época do Brasil Colonial, é atribuída aos fazendeiros que a teriam disseminado visando evitar que os escravos chupassem manga e tomassem leite às escondidas.

Nesse tema-problema, destacamos várias passagens que facilitam trabalhos com outras áreas de conhecimento. Senão, vejamos: “um cientista português” pode sugerir o tipo de relação construído pela dominação portuguesa no Brasil, fazendo-nos recorrer aos estudos de História; “o ideal de se tornar rico e famoso” pela prática da ciência pode nos remeter a estudos de Sociologia e Economia; “em tempos de crise energética”, pode-se associar a estudos de Geografia e Química; o próprio

questionamento do uso da energia nuclear pode se transformar em Educação Ambiental, porquanto é uma energia poluente.

Uma última observação, e talvez a mais significativa exposta nos temas-problemas, é a antecipação que a escola fez, mesmo em momentos de muita repressão, do debate de algumas questões sociais e políticas que só mais tarde vieram aflorar. É o caso, por exemplo, da crítica à medicina curativa, que movimentava as indústrias multinacionais de remédios, ou a ausência de uma lei de defesa do consumidor ou as questões de preservação ambiental.

Quanto à escolha e à forma de abordagem dos conteúdos escolares pelos professores, podemos dimensionar seu avanço citando duas passagens descritas pela aluna Maria Aparecida Lages.

Na primeira, ela cita uma pesquisa de Biologia desenvolvida em classe pela professora Ana Oliveira, cujo conteúdo abordado era evolução. De acordo com ela, na aula a referida professora propôs uma consulta à Bíblia para que os alunos entendessem o assunto pela ótica religiosa e fizessem o comparativo em relação à ciência.

Por exemplo, as aulas com a professora Ana. Tem aulas dela que até hoje eu não esqueço. Nas aulas de evolução, ela pedia à gente para pegar a Bíblia e consultar o que ela falava sobre a origem da vida, sobre a evolução lá. Qual era a visão da religião sobre isso? Na época, a gente não tinha noção direito porque estava fazendo aquilo, né! Mas a gente fazia e comparava com as ideias dos cientistas. Então, era um projeto completamente diferente de hoje (MARIA APARECIDA – EX-ALUNA).

Na segunda, ela fez referência a uma aula de Educação Moral e Cívica ou OSPB, ministrada pela professora Maria Helena, que veio do Rio de Janeiro para trabalhar na escola e que foi fantástica na sua vida porque lhe “*ensinou o que está por trás da relação oprimido-opressor a questão da classe, a ideologia*” (MARIA APARECIDA – EX-ALUNA), e por isso mesmo nunca se esqueceu dela. Segundo ela relata, a professora trazia para o contexto da sala de aula a discussão sobre as propagandas, fazendo os alunos analisarem e explicarem o que estava por trás delas, as intenções que as moviam.

Ela fazia a gente analisar e explicar as propagandas, trazendo para o contexto da sala de aula. Ela dava uma verdadeira aplicação ao conhecimento, porque ela fazia a gente buscar na vida, buscar nas propagandas o que acontecia com a gente. A gente tinha até uma brincadeira entre nós, alunos, porque era a época da calça jeans, e tinha poucos colegas que tinham calça jeans, porque era caro. Então só algumas

peessoas que tinham condição econômica melhor podiam comprar. Então, algumas colegas vestiam aquelas calças extremamente apertadas e ficavam com o bum-bum bem nítido, e os meus colegas meninos brincavam: aí, olha que violência do sexo feminino, assim, usando os conhecimentos que a professora passava sobre violência, da inculcação de ideias que as propagandas traziam sem as pessoas perceberem. Então, é muito boa essa lembrança da escola, né! (MARIA APARECIDA – EX-ALUNA).

De tudo que até aqui apresentamos sobre o movimento pedagógico na EEPJIS, já nos leva a inferir que se ele não foi de todo inovador pelo menos contribuiu para conscientizar os alunos sobre as questões sociais, políticas e econômicas que fervilhavam à época e aumentar a participação dos mesmos nas manifestações culturais como a dança, a música e o teatro. Nesse sentido, ele já nos oferece indícios promissores para que consideremos a EEPJIS uma escola contra-hegemônica.

O trabalho com temas-problemas passou a integrar-se na prática pedagógica docente em suas diversas manifestações, estando presente no plano de unidade das disciplinas e em todos os eventos de natureza acadêmica desenvolvidos na instituição, como os simpósios e minicongressos.

A gestão da escolar e o apoio pedagógico ao docente

Na Escola, a cumplicidade entre a equipe gestora e os docentes gerava comprometimento, responsabilidade e colaboração, estimulava desafios e fomentava a confiança na equipe por um trabalho autônomo e coletivo.

Por isso, o Zé Inácio foi a melhor escola que eu trabalhei. A gente tinha muita autonomia (BEATRIZ CUNHA).

A Normy estimulava muito. Eu me lembro que, quando ela chegava com aquelas ideias dela, eu falava: ____ Normy! Nós não damos conta, não vamos dar conta. Eu era a mais, assim, comedida, e ela dizia: ____ Vocês conseguem, sim, eu quero. Aí eu já sabia que tinha que me virar. (...) Eu acho que se não fosse a Normy eu seria uma professora bem medíocre. Seria, assim, muito medrosa, teria medo de avançar e não conseguir. Eu tinha insegurança de fazer as coisas, sabe! (TEREZINHA DEGANI-GRUPO FOCAL).

Agora! O dinamismo dela é que fazia a gente ter coragem de trabalhar e de cobrar as coisas, porque ela facilitava as coisas (NEHIRTON NOGUEIRA-GRUPO FOCAL).

Nós trabalhávamos na equipe, nas reuniões, sempre um ajudando o outro (LÁZARA SANTANA).

É importante ressaltarmos, aqui, a partir da última fala anotada acima, o quanto um bom relacionamento interpessoal pode favorecer o trabalho da Instituição. Parece que Normy tinha consciência disso, porquanto ela acompanhava de perto o

desempenho da equipe, se imiscuía nele para garantir que o trabalho fosse executado a contento quando os professores fossem envolvidos nele.

Tendo aporte nos ensinamentos de Laurinda Ramalho de Almeida (2006), acreditamos que sua intenção era produzir confiança, dar exemplo, ajudar a equipe pedagógica a levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto, como um grupo coeso e solidário.

Essa proximidade com a equipe pedagógica, o incentivo que ela dava ao seu trabalho e o exemplo e as perspectivas de mudança que esse trabalho, que era criativo, propiciava para o envolvimento dos professores, similarmente à gestão anterior de Miracy Gustin, produziu na sua gestão o que Hengemühle (2004) designou gestar pelo exemplo, isto é, uma liderança que se legitima não apenas em consequência de palavras, mas de ações.

Assim, conforme ressalta o autor, a prática tem nos mostrado que o gestor é fundamental para a construção, implantação, acompanhamento e verificação do projeto escolar no sentido de torná-lo coletivo.

Entendemos que o gestor aliado a uma equipe de coordenadores e professores têm que realizar o trabalho de forma articulada se integrando no mesmo processo, porque, conforme ressalta Romão e Padilha (2004b), se a gestão for autocrática, isto é, centralizar todas as decisões e todo o poder na mão do diretor, “acaba gerando uma sobrecarga de trabalho para o mesmo e, por conseguinte, estabelece relações conflituosas no âmbito escolar, o que contribui para gerar o insucesso dos alunos” (ROMÃO; PADILHA, 2004b, p.92).

É nesse sentido, como vimos, que o exemplo é fundamental. Portanto, como os gestores “precisam do grupo de professores sempre atualizado, devem estar em constante atualização. Não são as pessoas responsáveis pela direção que necessariamente executam as ações, mas são presença e apoio junto aos seus” (HENGEMÜHLE, 2004, p.191).

Dessa forma, como nos adverte Romão e Padilha (2004b), “um dos fatores que obstaculizam a participação da comunidade na escola é a ausência de programas sérios, consistentes e permanentes que possibilitem a capacitação dos segmentos escolares” (ROMÃO; PADILHA, 2004b, p.91).

Quanto ao apoio dado para que os professores desenvolvessem um trabalho de qualidade, este parece evidente nas falas dos entrevistados; e mais, esse apoio era independente do alinhamento político de cada um. Evidentemente, até porque, como assinalam a professora Lázara Santana e a ex-aluna Nilce Alves, *havia uma nítida vontade dos professores de garantir que a escola continuasse sendo admirada na comunidade e dos alunos de se orgulharem da escola onde estudavam.*

Quanto à existência de um plano de formação sistematizado não encontramos nas falas dos entrevistados nenhuma evidência que sugerisse sua existência. No entanto, constatamos que havia iniciativas de formação com uma certa frequência e regularidade dentro da escola, como cita a própria entrevistada:

Para cumprir com os encontros e palestras pedagógicas, fazíamos um rodízio de quatro horas semanais de horas-aula, permitido pela Delegacia Regional de Ensino, entre todas as disciplinas componentes do currículo, de tal forma que nenhuma delas ficava prejudicada. Isso aconteceu, por exemplo, quando optamos por adotar a metodologia científica como modelo pedagógico. Fizemos muitos estudos e muitas palestras. Inclusive, trouxemos palestrantes da capital (NORMY BARBOSA).

Fora do espaço da escola, a formação era destinada principalmente para a equipe de coordenação pedagógica, como assinalada nas seguintes falas:

A gente ia pra cursos. Tinha aqueles cursos da Cecimig, na área de ciências, que eu ia e ficava o mês inteiro lá, em Belo Horizonte; quer dizer, ela praticamente nos induzia, exigia isso da gente (ANA OLIVEIRA-GRUPO FOCAL).

Ela mandava a gente para fazer cursos. Aqui, de Uberlândia, foram três professores. Eu mesma fui em todos os cursos em Belo Horizonte. Uns três professores também foram. Eu fui com o Vanderlei, aquele que fazia engenharia e depois saiu. Nós aprendemos muito, e foi incentivo dela (NORA SALOMÃO-GRUPO FOCAL).

O Maurício Tratenberg veio para dar um curso de preparação para o primeiro minicongresso! Olha que ousadia nossa chamar o Tratenberg lá do fim do mundo (SÊMIA JORGE-GRUPO FOCAL).

Diante das referências obtidas acerca do projeto pedagógico da EEPJIS, inferimos que este assumiu, em grande medida, uma perspectiva de formação mais crítica do aluno, o que se alinha com ideais emancipatórios e de transformação da sociedade.

Os trabalhos com temas-problemas perderam fôlego com o fim da gestão Normy. Entretanto, mesmo em meio à sua vivência, o modelo tecnicista de formação embutido na LDB n.º 5692/71 se fez presente em iniciativas de alguns professores. A

gestora incentivou os coordenadores pedagógicos a participarem de treinamentos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no sentido da compreensão da vertente pedagógica tecnicista e estimulou a sua prática na escola. Foi um período em que a prática educativa na instituição em alguma medida buscou conciliar a formação crítica do estudante e sua inserção na realidade do país, com o modelo da racionalidade técnica, mediante a utilização da metodologia científica pelos professores em suas atividades.

Nesses termos, o projeto institucional ao final da gestão Normy valorizou de alguma forma a dimensão técnica e a dimensão política que ficou destacada nos documentos elaborados na época, apresentando indícios de diferentes intenções educativas. É o caso, por exemplo, do manual escolar de 1984, em que se menciona a preocupação com a perspectiva de a escola “fazer de seu aluno um ser pensante, capaz não apenas de conhecer a realidade que o cerca, mas, principalmente, de desenvolver habilidades para questionar e transformar a sociedade” e, ao mesmo tempo e antagonicamente, perspectivar a sua “adaptação à sociedade vigente”.

Conclusão

Em meio a um contexto de exceção, a proposta pedagógica da EEPJIS se delineou, ao longo da gestão Normy, sendo sistematizada na forma de documentos institucionais a que não tivemos acesso, mas que foram referendados nas entrevistas dadas por ela, pelos ex-professores e pelos ex-alunos.

Em que pese se reconheça a perspectiva crítico-social embutida no projeto pedagógico da EEPJIS, a incorporação dos objetivos educacionais de adaptação à sociedade se faz presente nos documentos institucionais, nos fazendo perceber que a proposta institucional não se manteve ilesa às influências da pedagógica tecnicista da época. Nesses termos, a julgar pelos dados coletados, não se verifica na prática pedagógica concreta da Escola um purismo, entendendo com Libâneo (1992) que as tendências nem sempre são mutuamente exclusivas, mas, sim, a prevalência de uma tendência pedagógica alinhada com a perspectiva crítica de formação dos estudantes, em meio ao processo contraditório em que se buscou conciliar propósitos emancipatórios à adaptação à sociedade.

Nesse sentido, entendemos que apesar de transitar entre as correntes pedagógicas progressistas, a perspectiva assumida pela EEPJIS sofreu influência de uma linha crítico-reprodutivista, sustentada na lógica capitalista da reprodução das relações sociais de produção, que subjuga os mecanismos sociais em favor dos interesses da classe dominante. E mais, como tal referencial foi trabalhado na formação dos professores da escola, este movimento não possibilitou à equipe pedagógica perceber a incoerência entre as perspectivas de formação em disputa, optando-se por se privilegiar enfoques técnicos construídos segundo uma concepção política própria, alinhada com os interesses do capital, contrários ao compromisso com a transformação e a mudança.

Em face do exposto, concluímos que a EEPJIS, durante a gestão de Normy, reuniu condições importantes que consideramos favoráveis ao desenvolvimento de um projeto político e pedagógico alicerçado em objetivos emancipatórios e, por isso, contra-hegemônico.

Entretanto, o mesmo privilegiou a introdução de inovações pedagógicas vinculadas aos referenciais teóricos construtivistas (Piaget) e progressista- democrático (Dewey) originalmente defendidos desde a criação da escola e que, por sua vinculação teórica com a reprodução social, foram se mostrando insuficientes para o enfrentamento do modelo tecnicista imposto à escola pelo regime autoritário.

De outro lado, a proposta pedagógica da EEPJIS sofreu uma inconsistência teórica, por estar afinada com correntes pedagógicas que não tinham no seu cerne o compromisso com a transformação social, sendo, por isso, insuficientes para fazer a equipe docente e de gestão compreenderem e resistirem à incorporação do modelo da racionalidade técnica imposta pelo modelo hegemônico.

Assim, o projeto pedagógico da EEPJIS foi concebido segundo alguns pressupostos da escola crítica, segundo a qual a escola é um espaço contraditório e de mediação pedagógica privilegiadora do desenvolvimento da capacidade intelectual e a autonomia dos alunos. Entretanto, ao longo de sua vivência foi sendo influenciado pela tendência tecnicista, comprometendo o desenvolvimento da proposta segundo ideais emancipatórios.

Referências

AEBLI, Hans. **Didática Psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 200

BRODHAGEN, Bárbara L. A situação tornou-nos especiais. In: APPLE, Michael; BEANE, James. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 127-152.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 3.ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ . Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004a, p. 75-89.

_____. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004b, p. 91-102.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2004.

STINER, Max. **O falso princípio de nossa Educação**. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.