

APROXIMAÇÕES ENTRE DUAS REALIDADES DISTANTES: PARTICIPAÇÃO E A QUALIDADE DA ESCOLA EM FOCO

APPROACHES BETWEEN TWO REMOTE REALITIES: PARTICIPATION AND SCHOOL QUALITY IN FOCUS

Cinthia Magda Fernandes ARIOSI¹

RESUMO: Os elementos que fundamentam a construção da qualidade na escola são abordados neste texto, que reflete sobre duas realidades distantes e distintas que são consideradas, pelas suas respectivas comunidades, como experiências educativas de qualidade. Essas experiências são a Escola Camponesa Chico Mendes, em Querência do Norte (Paraná), e as escolas municipais da abordagem de Reggio Emilia (Itália). O objetivo do trabalho foi identificar elementos que fossem comuns e que pudessem contribuir para a reflexão sobre a construção de novas experiências educativas consideradas de qualidade pelas respectivas comunidades. As questões que motivaram esse trabalho foram: há elementos comuns entre as duas experiências educativas pesquisadas que são reconhecidas por suas respectivas comunidades como experiências educacionais de qualidade? Será que esses elementos podem indicar como construir práticas educativas de qualidade? Os dados foram obtidos por meio de visitas, entrevistas e análise de documentos das duas escolas. Os elementos identificados foram: participação da comunidade, projeto formativo como base para o planejamento, gestão participativa, trabalho em equipe, currículo emergente e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. A escola, quando fundamentada na participação da comunidade e nos demais elementos apresentados, tem grandes possibilidades de construir um projeto educativo de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de qualidade. Participação da comunidade. Currículo emergente. Gestão participativa. Trabalho em equipe.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Neste texto, trabalhamos com duas realidades distantes e distintas, mas que apresentam algumas práticas e experiências que se assemelham e podem nos dar pistas e referências sobre a construção de experiências de qualidade na educação. São essas pistas e referências que buscamos delinear nessa discussão, que parte de informações coletadas em duas situações diferentes. Assim, nosso objetivo, neste trabalho, é discutir as práticas e as ações que contribuem para a construção de práticas educativas de qualidade; para tanto, queremos fazer uma discussão sobre o conceito de qualidade. Nas duas experiências pesquisadas, que detalharemos a seguir, surgiram os seguintes questionamentos: há elementos comuns entre as duas experiências educativas analisadas que são reconhecidas por suas respectivas comunidades como experiências educacionais de qualidade? Qual o conceito de qualidade dessas duas comunidades? Quais seriam esses elementos que contribuem para a construção da qualidade? Será que esses elementos podem indicar como construir práticas educativas de qualidade?

¹ Professora da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FCT, Departamento de Educação - Unesp, Campus Presidente Prudente. Pedagoga. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FCC/Unesp/Marília. Email: cinthiamagda@fct.unesp.br

Estamos falando das escolas do município de Reggio Emília, na Itália, e da Escola Camponesa Chico Mendes, em Querência do Norte/Paraná, ambas analisadas no nível da educação infantil. Nas duas situações de pesquisa, as informações foram coletadas por meio de entrevistas, de observações e de pesquisa em documentos das escolas.

Essas realidades são parte de outras pesquisas de maior abrangência. A primeira experiência pesquisada foi a das escolas municipais de Reggio Emilia, desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação, curso de doutorado, da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp de Marília/SP, que teve como objetivo geral:

[...] analisar as políticas educacionais nacionais propostas para a educação infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir na década de 1980 no Brasil (Bauru-SP) e na Itália, na região central e setentrional, especificamente quanto ao aspecto da organização do trabalho pedagógico institucional com foco na gestão das escolas. (ARIOSI, 2010, p. 18).

Foi desenvolvida de 2006 a 2010, com estágio doutoral junto ao Conselho Nacional de Pesquisa, em Roma, no interior do grupo de pesquisa de Desenvolvimento Humano e Sociedade, do Instituto de Ciência e Tecnologia da Cognição. No período de permanência na Itália, foram entrevistadas sete pessoas ligadas diretamente ao desenvolvimento da gestão social e foram feitas diversas visitas às escolas de educação infantil, além da participação de eventos ligados ao tema da gestão social e da participação da família na escola de educação infantil.

A outra pesquisa está ainda em fase de finalização e de sistematização dos conhecimentos construídos; trata-se da pesquisa intitulada *Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, financiada pelo CNPq. Esta pesquisa teve início em fevereiro de 2013. A pesquisa está sendo desenvolvida por um grupo de pesquisadores formado por docentes de várias unidades² da Unesp, alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/Unesp e alunos de graduação, todos membros do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*, liderado pela Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri. O processo de investigação foi organizado em sete eixos, que são: 1) Auto-organização, diretrizes políticas e programa do MST; 2) Relações de produção pedagógicas na escola; 3) Gestão democrática da escola; 4) Educação profissional agroecológica: formas de exploração econômica da natureza, agroecologia e sustentabilidade; 5) Família e gênero na educação; 6) Formação de professores e 7) Sem terrinha e educação infantil. Nossa atuação direta foi no desenvolvimento das atividades do eixo 7: Sem terrinhas e educação infantil. A previsão inicial era visitar e coletar informações em 11 (onze) escolas organizadas e mantidas pelo movimento, subgrupos realizariam as entrevistas e as observações, e a coleta de material a partir de um roteiro definido pelo coletivo de pesquisadores. Entretanto, neste artigo, vamos nos deter às informações obtidas em

² FFC (Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília); IBILCE (Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto); FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente).

abril de 2014, na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, educação infantil e ensino fundamental, Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte, Paraná, por se trata da escola que tinha a educação infantil (pré-escola). Nessa oportunidade, foram entrevistadas 10 pessoas, entre professores e dirigentes da escola.

Nessa discussão, nos empenhamos em discutir alguns pontos que consideramos relevantes para responder ao objetivo proposto, sendo eles o conceito de qualidade como prática social e os elementos presentes nas duas realidades que podem nos indicar caminhos para a consolidação de uma escola de qualidade com a participação da comunidade.

A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE

O ponto de partida para discussão é o fato de que as duas comunidades pesquisadas, Reggio Emilia e Querência do Norte, consideram suas respectivas escolas como experiências de qualidade. A aferição da qualidade não é feita somente pelas comunidades, mas é confirmada por outros organismos sociais. No caso da experiência de Reggio Emilia, ela foi considerada, em 1991, a melhor escola de educação infantil do mundo pela Revista norte americana *Newsweek*. Essa condição se mantém até os dias atuais, pois essa abordagem continua sendo desenvolvida e divulgada por meio dos eventos desenvolvidos no *Centro Internacional Loris Malaguzzi*, mantido pela *Fundação Reggio Children* em parceria com a municipalidade. E a Escola Camponesa Chico Mendes é considerada uma escola de qualidade pela sua comunidade e teve sua confirmação no Ideb³ de 2013, quando foi a melhor escola do município de Querência do Norte; enquanto a média do município foi 4,9, a pontuação da escola Chico Mendes foi 5,5. Sendo assim, podemos dizer que a qualidade das escolas é atestada pelas respectivas comunidades, mas é confirmada por outros entes sociais.

Apresentaremos alguns conceitos que fundamentam nossa discussão. Primeiramente, tomamos como referência o conceito da *qualidade negociada*, apresentado por Bondioli (2004, p. 14):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou as normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Nesse sentido, acrescentamos o elemento parceria escola-comunidade como essencial para o processo de construção da qualidade. Oliveira-Formosinho (2001) contribui afirmando que a qualidade é um processo holístico, integrado, ecológico, transacional, dinâmico e complexo, que exige que se respeite e se contemple diferen-

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

tes perspectivas e muitos níveis de interação e interfaces entre essas perspectivas. Rios (2001) complementa que a qualidade é uma concepção relativa, dinâmica, abrangente, multidimensional, social e historicamente determinada, que emerge em uma realidade e num contexto social específico.

No Brasil, a partir de 2004, começaram a ser fomentadas e disseminadas algumas práticas voltadas a construção da qualidade na escola. Para tanto, foram publicados os documentos que visam orientar o planejamento de processos participativos e democráticos de avaliação das práticas e políticas educacionais, bem como o monitoramento das ações. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Com base nas informações contidas no site do MEC⁴, em 2006, foram lançados os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, em dois volumes. Em 2008, foram divulgados os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Em 2009, foi lançado o documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, que contribui para refletir sobre as formas de concretizar a qualidade no atendimento à primeira infância. Foi lançado, também, o Relatório *Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, em 2011.

Esses documentos apresentam o conceito de qualidade ancorado nas condições materiais de desenvolvimento da atividade educacional, com foco na infraestrutura, na quantidade de alunos por professor, nas condições de trabalho, entre outros aspectos. Pelo texto, é possível perceber que não é ignorada a política de avaliação externa, mas não se defende essa proposta, embora se reconheça que é preciso considerá-la, também, na realização dos processos, com atenção para a participação, para o tempo do trabalho coletivo na escola, para a formação continuada, para as estratégias de gestão democrática, entre outros meios de envolvimento das pessoas interessadas. A relação entre esses elementos e os resultados esperados ao final do processo de ação educacional gera ou não a qualidade, considerando que todo esse contexto de ação deve estar pautado na participação como principal valor.

Esses documentos do MEC propõem que a avaliação da qualidade não se vincula somente à proposta das avaliações externas de larga escala, como o Ideb, o Saeb⁵ e o Pisa⁶. Entendemos que essas avaliações em larga escala não contribuem para a construção da qualidade nas escolas, embora os defensores delas argumentem que:

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nessa perspectiva, o Estado assume a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais, ao contemplarem, em sua formulação e realização, a comparação, a classificação e a seleção, incorporam, conseqüentemente, a exclusão como inerente aos seus resultados. (SOUSA; FREITAS, 2004, p. 171).

⁴ Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152. Acesso em: 15 maio 2015

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Essa política da avaliação como meio para promoção e para garantia da qualidade nega o princípio da educação como direito, pois ela se configura como mercadoraria, pautada pela lógica produtivista, sob o discurso de garantia do padrão de qualidade. Essa prática produtivista alicerçada na lógica empresarial de educação está sendo difundida no nosso país e ganha força com a divulgação do documento *Pátria Educadora*. Segundo Freitas (2015)⁷, o discurso presente nesse texto é marcado fortemente pela visão mercadológica da educação, gerando concorrência e competição entre escolas e professores, se opondo à proposta dos educadores profissionais. O referido documento tem uma origem diferente dos documentos que temos discutido até aqui, ele foi elaborado na Secretaria de Assuntos Estratégicos, vinculada diretamente à Presidência da República. Por isso, acreditamos que tenham, em princípio, propostas diferentes de definição da qualidade, evidenciando que temos, atualmente, duas agendas para a educação no Brasil. (FREITAS, 2012).

Na nossa concepção de profissionais que lutam em favor de uma educação de qualidade que atenda aos anseios da coletividade, acreditamos que a avaliação da qualidade deve ser realizada por meio de um conjunto de ações que considere o contexto social, político, econômico, cultural, social e comunitário, construído a partir dos anseios, valores e princípios da comunidade na qual a escola está inserida; refutamos integralmente essa pedagogia baseada nos resultados. (SAVIANI, 2007).

Uma consequência do envolvimento comunitário deve ser o comprometimento das pessoas para com a construção de uma educação de qualidade, incidindo sobre a qualidade da escola, mas também das políticas educacionais. É a construção de uma cultura da qualidade social da escola.

Neste trabalho estamos focando a educação infantil. Assim, salientamos que o Ministério de Educação brasileiro (MEC), em 2006, publicou os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação infantil*, nos quais o conceito de qualidade é apresentado assim:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006, p.24).

O excerto acima revela o conceito de qualidade que pauta as ações dos entes estatais com relação à escola de educação infantil, mas essa discussão não está concluída. Ela continua na pauta das discussões entre educadores e pesquisadores da primeira infância, como podemos ver abaixo:

⁷ Texto divulgado em evento realizado em 18 de maio de 2015, na Faculdade de Educação da Unicamp/SP e transformado em abaixo assinado que recebeu mais de 2000 assinaturas por meio da veiculação no site: <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82015>. Esse texto foi elaborado por Luiz Carlos de Freitas como um questionamento ao documento elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos para delinear o Programa Pátria Educadora e divulgado em 22 de abril de 2015.

Este é um debate ainda muito vivo e aberto entre especialistas da área. [...]. Essa posição, portanto, inclui na definição de qualidade a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família; as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à educação infantil; os conhecimentos acumulados pela ciência nos campos da educação, da psicologia, das ciências sociais, da saúde etc.; as possibilidades reais das instâncias responsáveis pela gestão da educação infantil e da sociedade como um todo na concretização dessas exigências. (CAMPOS; ESPOSITO; BHERING; GIMENES; ABUCHAIM, 2011, p. 25).

Exigências que materializam a qualidade de uma experiência não podem ser medidas efetivamente por uma escala de valores e por avaliações que não consideram o contexto e as pessoas que estão inseridas no processo. Quando a avaliação ocorre sem considerar o contexto e as pessoas, tem grande chance de ser equivocada. Nesse sentido, o conceito de qualidade que consideramos nesse texto é a qualidade que é construída pelos sujeitos envolvidos e a aferição dessa qualidade se faz a partir de “[...] um processo de conscientização das professoras de aquisição de maior consciência em relação às escolhas feitas, às inovações realizadas ou a serem realizadas, ao significado educativo do que se faz nas escolas para as crianças”. (BONDIOLI, 2003, p. 58).

Defendemos que a qualidade é construída pela comunidade escolar, mas uma comunidade que é participante e que gesta seus projetos sociais e comunitários, pois hoje:

A importância da participação da sociedade civil se faz nesse contexto, não apenas para ocupar espaços antes dominados por representantes de interesses econômicos, encravados no Estado e seus aparelhos, mas para democratizar a gestão da coisa pública, para inverter as prioridades das administrações no sentido de políticas que atendam não apenas às questões de emergência, a partir do espolio de recursos miseráveis destinados às áreas sociais. (GOHN, 2010, p. 34).

Democratizar o espaço público é uma forma, no nosso entendimento, de lutar pela qualidade, que deve atender às necessidades das pessoas que estão envolvidas no processo. Essa é uma qualidade que vai além de dimensão educativa, tem um componente cívico. Kauchakje (2010) denomina essa qualidade de qualidade cívica, que parte do conceito de cidadania como “[...] uma construção social dinâmica que se reporta ao conjunto de direitos e de deveres que um membro de uma comunidade ou sociedade possui enquanto tal” (PINTO, 1998, p.255). Esse processo de construção da cidadania passa pela luta por uma escola de qualidade que é travada pelas duas comunidades analisadas nessa oportunidade.

A qualidade cívica mencionada por Kauchakje (2010) conduz ao empoderamento dos membros daqueles espaços nos quais a participação é exercitada.

Participação que não é apenas estar presente, mas é ter um sentimento forte de pertencimento. Ou seja, é:

[...] compreender que participar é um ato político, mesmo que em âmbito mais restrito. Participar não é estar dentro de forma passiva, dando a opinião e não se comprometendo com a decisão. Participar para os italianos é ser cidadão, não só para exercitar seus direitos e deveres, mas para fazer a diferença, para dar repostas às questões que o cotidiano apresenta. Nesse sentido, o conceito de participação, mas, sobretudo, o de participação efetiva na Itália é uma prática social ampla e complexa.

O sentimento de pertença é um elemento interessante, pois as pessoas demonstram que se sentem responsáveis pela escola e que esta lhes pertence, assim como eles pertencem à comunidade escolar, dessa forma, uns são responsáveis pelos outros. (ARIOSI, 2010, p. 233).

Esse sentimento de responsabilidade e pertencimento, que está presente na experiência italiana, é a base do conceito de Empoderamento, entendido como:

Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania. (PINTO, 1998, p. 247).

Fortalecidas pelo reconhecimento do seu poder social-cultural, psicológico, político e econômico, as comunidades são fortes para lutar por suas escolhas educacionais, pois é isso que percebemos ao entrar em contato com as experiências estudadas. Em Reggio Emilia, a comunidade é quem determina o projeto político educacional para as escolas municipais e faz um processo de apresentação e debate como os candidatos a prefeito, para que eles se comprometam com o que está sendo gestado pela comunidade; isso acontece a cada processo eleitoral. Em Querência do Norte, a situação é um pouco diferente, mas a luta é a mesma, pois, a cada ano, precisam travar batalhas para que a escola do campo não seja fechada e as crianças transferidas para a área urbana. Só comunidades empoderadas conseguem se manter coesas e fortes para essas lutas.

Assim, o empoderamento fortalece em direitos e em participação os grupos, as pessoas ou as populações sujeitas à discriminação e à exclusão, segundo Pinto (1998). A autora ainda complementa que o empoderamento permite ao sujeito “[...] fiscalizar os poderes estatais e os grandes interesses econômicos, e lutar contra a opressão” (PINTO, 1998, p. 2). Além disso, esse conceito pretende favorecer a efetiva participação dos cidadãos na vida social, econômica, política e cultural, e uma distribuição mais equitativa dos recursos. Para atingir esse objetivo, deve haver também um processo de distribuição de poder. É exatamente na divisão do poder que reside a qualidade das duas experiências pesquisadas, tanto adultos como crianças tem participação e vivenciam experiências de decidir e de exercitar seu poder.

Enfim, a qualidade é um processo construído por sujeitos específicos e contextualizados que dividem anseios, desejos e poderes em favor de um projeto social e comunitário de qualidade que atenda a todos os envolvidos. O que define a qualidade pode mudar de comunidade para comunidade, mas os elementos e processos que são necessários para que ela seja construída, segundo nossa pesquisa, podem ser semelhantes, mesmo que em diferentes experiências.

A ANÁLISE DAS DUAS EXPERIÊNCIAS

Considerando o título deste trabalho, nosso objetivo não é apontar qual das experiências é melhor ou pior; queremos mostrar pontos de aproximação entre duas realidades que estão espacialmente distantes. Além disso, surgem em contextos muito diferentes, uma de luta pela terra e outra em uma sociedade europeia. Uma com privações econômicas, sociais e políticas e outra nem tanto. Embora sejam comunidades que têm suas bases constitutivas muito distintas, estão construindo experiências de participação e de qualidade com elementos semelhantes, ambas pautadas no sentimento de pertença e no espírito de coletividade.

Tanto a Escola Camponesa Chico Mendes como as Escolas Municipais de Reggio Emilia têm como ponto de partida a participação da comunidade. Nessas duas propostas educativas, a comunidade está muito presente e participa da elaboração das bases, dos princípios e dos valores que fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Na Escola Camponesa Chico Mendes, a participação se orienta:

Pelo princípio da gestão democrática e pelo princípio da organização escolar, a Direção e sua equipe Pedagógica, Administrativa, Educadores, A.P.M. e Pais deverão desenvolver um trabalho administrativo voltado a participação coletiva, compartilhando suas tarefas e decisões com os demais membros da escola e comunidade, promovendo assim o bom desenvolvimento e o sucesso na aprendizagem de seus educandos. (QUERÊNCIA DO NORTE, 2012, p. 19).

A participação, na Escola Chico Mendes, garante a manutenção de algumas conquistas, assim, a comunidade é sempre chamada a ser envolvida nas lutas em defesa da escola e de sua proposta; muitas vezes, relatam que as famílias foram se juntaram aos educadores para reivindicar e garantir conquista. Essa realidade demonstra o sentimento de responsabilidade pela escola, como conta a educadora entrevistada.

Sempre no início do ano, de repente, a prefeitura tem aqueles cortes, economia, né? Aí a gente mobiliza, convida os pais, não muita gente, mas um grupo assim... aí vai lá fazer uma negociação. Mas sempre a comunidade participa bem! (Educadora A)

As escolas da abordagem de Reggio Emilia também se pautam pelo princípio da participação da comunidade, como verificamos a seguir em um trecho da Carta dos Conselhos Infância Cidade:

A participação é uma estratégia que caracteriza o nosso ser e fazer escola. Participação das crianças, das famílias, dos educadores não só como tomar parte de alguma coisa, mas como fazendo parte, isto é, essencialmente, a essência de uma identidade comum, que concretizamos uma vida de participação. Assim, nossa experiência, educação e participação se fundamenta: o que (a educação) e como (a participação) se transformam em forma e fundamento de um único processo de construção. (REGGIO EMILIA, 2002, p. 8)⁸

A participação nas escolas de Reggio Emilia é uma construção. Nesse sentido, podemos analisar a experiência italiana e verificar quais estratégias são utilizadas. A principal delas é a comunicação e o diálogo entre comunidade e administração pública, isso ocorre por meio do conselho de escola, que:

[...] é um organismo de promoção da participação interna dos pais, mas também da ligação entre eles e a cidade. Surge o dialogo entre o conselho e os administradores municipais. Os administradores não fazem nada na escola sem consultar esse organismo de participação, que são sempre muitos atentos a qualidade dos serviços e as necessidades das crianças. (Educadora de Reggio Emilia A)

É por meio dos órgãos colegiados existentes em cada contexto que a participação da comunidade na escola se concretiza. Assim, reforçamos nossa perspectiva de reflexão: duas realidades distintas praticamente se pautam pelas mesmas práticas de promoção da participação na escola. Na escola Chico Mendes, conforme consta na Proposta Pedagógica, o órgão colegiado é a Associação de Pais e Mestres (APM), que:

[...] tem como função específica colaborar na assistência ao educando, no aprimoramento do ensino e na integração da escola – família. Tendo como principio básico a busca da promoção, da autonomia da escola na participação da comunidade em todas as dimensões: pedagógica, administrativa e financeira, objetivando a cooperação nas ações sócio-educacionais. (QUERÊNCIA DO NORTE, 2012, p. 27)

Os órgãos colegiados existentes nas duas realidades se assemelham quanto à função e à natureza, embora as legislações nacionais sejam diferentes. Com relação às escolas de Reggio Emilia, em pesquisa realizada em 2009⁹, foi identificado que:

[...] os órgãos mais mencionados pelos entrevistados foram os mais gerais, ou seja, de caráter mais amplo, como Assembleia Geral, conselho de escola, comissão de gestão, assembleia de sessão e conselho de circunscrição (refere-se ao conselho de região da cidade). A assembleia geral e o conselho de escola têm definição e funções muito semelhantes ao que entendemos, também, no Brasil. A comissão de gestão é o grupo responsável pela concretização das propostas provenientes da assembleia geral e das

⁸ Tradução livre da autora deste artigo.

⁹ Pesquisa que deu origem à tese: Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/ariosi_cmf_do_mar.pdf>.

decisões do conselho de escola. A chamada assembleia de sessão é a reunião dos pais de uma única turma, [...]. (ARIOSI, 2010, p. 206)

Considerando que as realidades são distintas no Brasil e na Itália, a forma de desenvolvimento da gestão da escola acontece de forma bastante semelhante. A diferença reside no fato de que, na Itália, o sistema todo tem essa prática há mais de 50 anos, enquanto no Brasil, embora a gestão democrática esteja prevista na legislação educacional brasileira há mais de 20 anos, ela ainda ocorre em situações isoladas.

Ainda nesse contexto de participação, outro elemento é o trabalho em equipe, muito frisado em ambas as realidades, pois:

Trabalhar coletivamente significa, portanto, elaborar um projeto pedagógico, programar objetivos educacionais que não sejam o fruto de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não-coordenadas, mas, ao contrário, realizadas colocando-se em contínua interação entre os vários membros do grupo, com o objetivo de realizar, cada um com o próprio estilo, e de acordo com as respectivas competências, o que foi decidido e programado em conjunto.

[...]

Não é fácil passar da relação interpessoal (eu-tu), que liga alguns elementos do grupo entre si, [para] o eu-nós, ou melhor, o sentimento de pertencer ao grupo, a uma entidade supra-individual que não é dada pela soma das singulares identidades pessoais, mas pelo confronto, pela elaboração dos conhecimentos comuns que se organizam em um nível mais profundo, mais 'sofisticado'. (SAITTA, 1998, p. 114-115)

Desenvolver uma prática educativa pautada no trabalho em equipe nessas duas realidades é atingir essa condição mais sofisticada e na qual prevalecem o interesse e os objetivos do grupo construídos e desenvolvidos coletivamente. Edificar um trabalho de equipe necessita de investimento em um processo de formação que fundamente e permita a reflexão sobre os objetivos e os propósitos colocados em comum. No caso das duas realidades pesquisadas, o processo de formação continuada é apontado, também, como um elemento de construção de identidades e de uma prática pedagógica que seja significativa para as respectivas comunidades. Assim, trabalho colaborativo e a formação continuada são elementos comuns às duas experiências.

Na experiência da Escola Camponesa Chico Mendes, a formação continuada é realizada em parceria com docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, que tem um curso de Pedagogia do Campo. O coletivo dos professores da escola recusou a formação continuada oferecida pela diretoria de educação da Prefeitura Municipal de Querência do Norte e se comprometeu com essa formação em parceria com a Unioeste. Esse foi um processo de conflito que evidenciou que os valores que fundamentam a educação urbana não atendem às necessidades da educação do campo, comprometida com os princípios do movimento dos trabalhadores sem terra. Aos olhos da equipe da rede municipal, ficou a impressão de

que os educadores da escola Chico Mendes acreditavam serem melhores e, portanto, não queriam os conhecimentos oferecidos pela equipe do município, mas, na verdade, a questão era outra, era a fidelidade a uma proposta maior, que é a luta do MST.

Dentro dessa luta, está a manutenção da identidade camponesa. Nesse sentido, a equipe da escola desenvolveu uma grande batalha para que tivesse o direito de denominar-se como escola camponesa e não escola rural, expressão que traz em si um ideário preconceituoso com relação às questões do campo. A equipe da Escola Chico Mendes foi a primeira no Brasil a conseguir a mudança do nome da escola, abrindo caminho para outras escolas. É nesse contexto de identidade camponesa que o processo de formação continuada foi realizado, pois “quando os movimentos do campo pretendem uma Educação dos (e não apenas para os) sujeitos do campo, reivindicam políticas e práticas não apenas de valorização de seus saberes e culturas, mas dos próprios sujeitos” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 233).

Os temas desenvolvidos na formação desenvolvida pela Unioeste foram e são: Temas Geradores com base na teoria de Paulo Freire, Auto-organização pautada na proposta de Pistrak e a alegria fundamentada no teórico George Snyders. O grupo de professores foi dividido em três subgrupos, que se aprofundaram na teoria de cada um dos autores e temas. A partir dos estudos realizados, cada subgrupo deveria motivar os demais para que desenvolvessem seus respectivos trabalhos pedagógicos, tendo como referência essas três propostas teóricas. Para tanto, cada subgrupo socializou as pesquisas realizadas e os conhecimentos construídos com os demais educadores, como relata a professora:

Nós temos o projeto de formação continuada. Partindo deste projeto de formação continuada a gente tem uns autores que a gente estuda, Paulo Freire, Snyders e Pistrak. Partindo destes autores a gente fez e faz estudos de práticas, então cada grupo, a escola é organizada em grupo, então cada grupo ficou com um autor. E aí, de cada autor a gente tirou um tema pra ser desenvolvido na escola. O Paulo Freire, os temas geradores. O Pistrak a auto organização deles mesmo, dos educandos. E ...o Snyders, a alegria na escola. *Que é a música, as atividades, ...que aqui tinha a cultura camponesa, tinha dança, teatro, mística, então isso, entra tudo nesse tema da alegria na escola.* (Educadora F)

O grupo que trabalha com a teoria dos Temas geradores (Paulo Freire) deve motivar o grupo para a construção dos conhecimentos na escola sempre partindo da realidade das crianças e de seus interesses, com foco no universo camponês. O grupo que pesquisou Auto-organização (Pistrak) deve motivar o grupo para o exercício da participação e do poder. Toda vez que surgia um conflito ou uma questão a resolver, todos eram motivados a resolver em assembleia. O grupo da alegria na escola (Snyders) é o grupo responsável pela manutenção da mística no cotidiano da escola, então, se percebem que a mística está se enfraquecendo, promovem uma ação para fortalecê-la. E assim, a formação continuada fundamenta os educadores da escola para manterem viva a proposta que não é só da escola, mas de todo o movimento, do qual todos são membros. Assim, podemos dizer que a escola é o espaço de alimentação do movimento.

Refletindo um pouco sobre essa decisão do coletivo da escola Chico Mendes de não aceitar a formação continuada oferecida pela Prefeitura, é importante, ainda, mencionar outra conquista do coletivo, que é a realização de concursos específicos para provimento de vagas de professores para as escolas do campo, ou seja, o candidato se inscreve sabendo que sua atuação será na escola do campo. Eles acreditam que, assim, somente pessoas que se identificam com os valores camponeses irão se inscrever. Nesse sentido, uma questão colocada por Freitas (2005, p. 915) talvez comece a ser respondida. Trata-se da:

[...] questão que necessitará ser examinada no futuro próximo é se essas políticas participativas e democráticas conseguiram mudanças significativas na qualidade dos serviços educacionais prestados aos alunos, bem como na organização dos trabalhadores da educação, [...].

Segundo Freitas (2005), a participação não garante a melhoria das condições de trabalho, mas, nas duas experiências, os educadores mencionam que houve mais satisfação em trabalhar na escola, pois os próprios profissionais passaram a desenvolver ações que contribuíram para melhoria da qualidade nessas experiências. Além disso, juntos, lutam exigindo que os órgãos competentes garantam as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho, como relata uma professora entrevistada.

Quando teve concurso específico, a direção da escola, junto com o movimento, pediu para fazer específico para escola Chico Mendes. Aí, quem queria fazer pra cá, na hora da inscrição, já optava pela escola Chico Mendes, educação do Campo. [...]. Esse concurso... Teve um que eu entrei no ano de 2001, que foi feito 1999. Aquele lá foi específico também pro campo. Depois tiveram outros concursos, mas... que teve muita negociação, mas não conseguimos que fossem específico. Agora no ano 2011 teve outro específico. (Educadora A)

Outra entrevistada menciona que o grupo se mantém há mais de 10 anos, sem alteração e, mesmo com o processo de remoção anual, as professoras ficam, porque gostam de trabalhar na escola. Acreditamos que esse aspecto é importante para a consolidação de um grupo, e portanto, de um trabalho coletivo. Assim, é considerado importante esse aspecto, as entrevistas salientam que as pessoas que optaram por sair da escola fizeram por motivos externos aos processos de trabalho na escola.

[...] todo ano tem o teste de remoção e os professores que estão aqui preferiram ficar aqui, então tem desde 2003 é esse quadro de professores. A única que saiu daqui foi em 2005, mas por que ela teve bebê, e aí por ela trabalhar um período na escola lá em Querência, ela preferiu ficar lá, mas por causa do bebê. (Educadora F)

A baixa rotatividade presente na escola de Querência do Norte é um fator que favorece a construção de uma prática pedagógica de qualidade, pois é garantida a continuidade dos valores e dos princípios que fundamentam as práticas. A permanência

dos membros da equipe na escola por mais tempo fundamenta-se no compromisso com a proposta pedagógica da instituição. Consideramos que é importante estar atento para que essa permanência não represente um comodismo e um corporativismo, no qual a falta de compromisso seja do grupo, então as pessoas permanecem para não correrem o risco de ir para outra escola e saírem dessa condição de conforto. A baixa rotatividade apresentada na escola pesquisada é um exemplo de coesão e compromisso coletivo por uma escola de qualidade no e para o campo, pois:

Em um sistema de ensino com alta rotatividade de professores e diretores torna-se praticamente inviável desenvolver um projeto pedagógico de qualidade, pois, além da descontinuidade, torna-se difícil construir laços de coesão e de identidade entre os membros da equipe da escola. A boa escola pública requer grande compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos, uma equipe motivada e integrada e forte articulação com a comunidade. (CASTRO, 2007, p. 66).

Nosso entendimento é que, se as professoras não saem da escola, é porque, além de se identificarem com a proposta da escola, elas percebem que as condições de trabalho são adequadas e que, para manter a escola do campo no campo, precisam estar atentas e em permanente luta.

Voltando à questão da formação continuada, na abordagem pedagógica de Reggio Emilia também há uma proposta formativa que pauta as propostas de trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Para o ano de 2014, os temas desenvolvidos na formação continuada reggiana foram: Ressonância (som/música); Relação entre ambiente natural e digital; e Palavra e desenho (que é uma continuidade dos temas: palavra que narra e a figura humana, desenvolvido em 2013). Esses três temas foram abordados de forma a discutir como o aluno se apropria desse tipo de conhecimento e sobre o conhecimento científico em si. Cada escola reflete sobre sua própria identidade e faz uma escolha sobre um desses temas para desenvolver enquanto projeto pedagógico de sala de aula.

Falar em formação continuada para a construção da qualidade é importante porque:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA, 1998, p.15)

Outro elemento semelhante nessas duas realidades educacionais é a importância da identidade de cada escola, que são os princípios e os valores que fundamentam cada uma das propostas das escolas. Nas duas realidades, há relatos de envolvimento da comunidade na elaboração das propostas e do projeto político-pedagógico das instituições. No nosso entendimento, esse é um movimento importante de promoção

da participação, pois acreditamos que ninguém se compromete com um projeto do qual não participou da elaboração.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente. (VEIGA, 1998, p.12)

Diante do exposto, o currículo, nessas duas realidades, é fruto das relações que se estabelecem tendo como referência o processo de formação continuada, a participação da comunidade e a identidade. O currículo, nessas duas escolas, é definido com base na identidade de cada comunidade e nos objetivos propostos pelo referido grupo para a educação naquela instituição. Enfim, o conteúdo que é e será desenvolvido nessas duas propostas é um conteúdo vinculado com a vida, pois ambas as escolas consideram a criança enquanto sujeito de direito, ou seja, alguém que é, e não é um vir a ser.

Nas duas experiências, existe uma previsão de controle social do processo educativo e da organização do trabalho na escola. Essas questões passam pela concepção de currículo e revelam como essas experiências podem se mostrar como propostas de construção da qualidade, mas uma qualidade que é definida pela e na comunidade.

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto. Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares. (VEIGA, 1998, p.19)

Quando a escola concebe o currículo com uma visão crítica, ela também coloca a criança como sujeito do processo; essa é uma característica das duas experiências pesquisadas. Elas têm a:

[...] imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento para a sobrevivência e identificação como espécie. (RINALDI,1999, p. 114)

Assim é o desenvolvimento das atividades nessas duas escolas pesquisadas para construir uma prática educativa de qualidade que esteja alicerçada na participação da comunidade.

FINALIZANDO NOSSA DISCUSSÃO

As informações obtidas mostraram claramente que, apesar de as duas realidades estarem distantes territorialmente e em contexto social, político, econômico e cultural muito diverso, além de serem reconhecidas como experiências de qualidade, segundo as expectativas sociais e educacionais de cada população envolvida, elas apresentam como elementos comuns: projeto formativo como base para o planejamento, gestão participativa, trabalho em equipe, currículo emergente e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Diante da reflexão aqui realizada, constatamos que os elementos que identificamos estão presentes nas duas realidades e podemos aferir que, quando a comunidade participa da escola, esta se modifica, buscando realizar ações educativas mais contextualizadas, e torna-se um espaço de vida e de construção de processo de participação das crianças e das famílias.

Apesar de identificarmos que existem elementos comuns às duas realidades, também percebemos que a realidade brasileira é mais conflituosa, ou seja, as lutas são mais acirradas e constantes do que na realidade italiana. Embora tenhamos nos proposto a não apontar uma experiência como melhor que a outra, é impossível não mencionar que existem questões que transcendem nossa intenção. Assim, apontamos apenas uma diferença muito latente: a realidade da escola camponesa demanda manter constante vigilância para não perder o que já conquistaram. Com base nas visitas e observações, foi possível identificar que a realidade da escola italiana pesquisada é mais tranquila quanto à manutenção de sua existência, enquanto na realidade da Escola Camponesa Municipal “Chico Mendes” a luta é cotidiana, pois sempre há uma tentativa de extinguir a escola no campo e levá-la para a região urbana, o que descaracterizaria totalmente o projeto pedagógico da escola. No nosso entendimento, essa situação confere mais importância à experiência de Querência do Norte, que se mantém por tanto tempo, apesar de todas as forças contrárias.

Com base nesses argumentos, concluímos que a escola, quando fundamentada na participação da comunidade e nos demais elementos apresentados, tem grandes possibilidades de construir um projeto educativo de qualidade. Defendemos que esses elementos discutidos são a base para a construção de uma educação de qualidade.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. APPROACHES BETWEEN TWO REMOTE REALITIES: PARTICIPATION AND SCHOOL QUALITY IN FOCUS. *Educação em Revista*, Marília, v. 16, n. 2, p. 25-42, Jun.-Dez. 2015.

ABSTRACT: The elements that underlie the construction of school quality covered in this text, which reflects on two distant and different realities considered as quality educational experiences by their respective communities. These experiences are Chico Mendes Field School in North Querência (Paraná) and municipal schools of Reggio Emilia approach (Italy). The objective was to identify common elements that could contribute to their reflection about the construction of new educational experiences considered in quality by their communities. The motivational questions of this study were: are there common elements between the two researched educational experiences that are recognized by their communities as quality educational experience? Can these elements indicate how to build quality educational practices? Data have been generated through visits, interviews and document analysis of the two schools. The identified elements were community participation, formation project as the basis for planning, participative management, teamwork, emergent curriculum and the recognition of the child as an individual with rights. When founded on community participation and the other elements presented, the school has great possibilities to build a quality educational project.

KEYWORDS: Quality education. Community participation. Emergent curriculum. Participative management. Team work.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação*. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ARIOSI, C. M. F. *Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana*. 2010. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BONDIOLI, A. (org.) *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A. A Regência do Jogo Social: as estratégias do envolvimento. In: BECHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v.1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf >. Acesso em: 21 jul. 2009.

CAMPOS, M. M.; et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CASTRO, M.H. G. de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de. *O Brasil tem jeito?* Educação, saúde, justiça e segurança. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2007. p. 35-72.

FREITAS, L. C. de. Qualidade Negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. de. *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. 2.ed. revisada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 33 a 54.

KAUCHAKJE, S. Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. de. *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. 2.ed.revisada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 75-92.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOZINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho, 2001. p. 166-180.

PINTO, C. *Empowerment: uma prática de serviço social*. In: *Política Social*. Lisboa: ISCSIP, 1998, p. 247-264. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/empowerment.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

QUERÊNCIA DO NORTE. *Proposta Pedagógica da Escola Camponesa Chico Mendes*. Núcleo Regional de Educação de Loanda. Querência do Norte/PR: Prefeitura Municipal de Querência do Norte, 2012.

REGGIO EMILIA. *Carta deiConsigliInfanziaCittà*.Assessorato Cultura e Sapere. ReggioEmilia, Itália: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuoledell’Infanzia, 2002. (I Quaderni7)

RINALDI, C. *O currículo emergente e o construtivismo social*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; *As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.113-122

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAITTA, L. R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, A. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 114-120

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. *Educação infantil do Campo*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

SOUSA, S. M. Z. L; FREITAS, de D. N. T. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, n. 1 , p. 165-186, dez. 2004.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-36.

Recebido em: 28 de maio de 2015.

Aprovado em: 16 de setembro de 2015.