

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DIRETOR DE ESCOLA E A ELABORAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O PENSAR E O AGIR**

Aneridis Aparecida Monteiro

**SÃO CARLOS - SP
2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DIRETOR DE ESCOLA E A ELABORAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O PENSAR E O AGIR

Aneridis Aparecida Monteiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO CARLOS - SP
2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M775de

Monteiro, Aneridis Aparecida.

O diretor de escola e a elaboração do projeto político-pedagógico : o pensar e o agir / Aneridis Aparecida Monteiro. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

101 p.

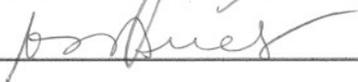
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Gestão educacional. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Gestão escolar. 4. Autonomia na escola. I. Título.

CDD: 371.2 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldemar Marques 

Profª Drª Aparecida Barco Soler Huet 

Profª Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka 

Dedico este trabalho aos meus filhos:
Emilie e Heitor,
pessoas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Waldemar Marques, orientador e amigo, pela oportunidade em desenvolver este trabalho, pelos conselhos, orientações, pela paciência, pelas sugestões, pela tranquilidade e pelos sorrisos amigos tão freqüentes em nossos encontros.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pelo apoio na realização desta pesquisa.

A minha mãe, Antonia Sorato Monteiro (in memorian), que sempre me incentivou e apoiou para que eu tivesse acesso à educação. Acreditou nos meus sonhos e nos meus projetos de vida.

Aos meus filhos Emilie e Heitor, pela compreensão e carinho ao longo desses anos.

A amiga Sonia Braga, personalidade impar, amiga para todas as horas.

E finalmente, a amiga Débora Malacario, amiga nova, amiga de turma, por podermos compartilhar de bons e maus momentos, por termos sonhos a realizar, pelo carinho fraterno.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo examinar as concepções dos diretores escolares quanto à elaboração do projeto político-pedagógico nas escolas que dirigem. Ao examinar suas concepções, buscou-se compreender e refletir o papel do diretor escolar neste processo, assim como sua postura e interferência. De acordo com a Lei 9.394/96, cada escola deve elaborar sua proposta pedagógica. Uma das exigências para esta elaboração é a participação coletiva dos atores envolvidos no processo escolar, dentre eles pais, alunos, professores, além da direção da escola. Este estudo procurou focalizar se houve e como foi a participação desses atores, e também quais as facilidades e/ou dificuldades para a elaboração do projeto político-pedagógico. Na busca das informações, foi realizada pesquisa bibliográfica para ancorar as idéias tratadas e uma pesquisa empírica, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual os dados foram coletados por meio de relato oral dos diretores escolares. A pesquisa foi realizada em escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Araras, estado de São Paulo, privilegiando escolas com ensino fundamental. Após as análises dos dados e considerações feitas, buscou-se verificar o “pensar”, ou seja, o que os diretores escolares entrevistados pensam e entendem sobre o projeto político-pedagógico e o “agir”, ou como os diretores escolares agiram na elaboração dos referidos projetos.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico, gestão escolar, autonomia escolar.

ABSTRACT

This work has objective to examine the conceptions of de school directors how much the elaboration of the political-pedagogical projects in these schools. When examining its conceptions, search to understand and to reflect the paper of the school director in this process, as well as its position and interference. In accordance with de Law 9.394/96, each school must elaborate its pedagogical proposal. One of the requirements for this elaboration in the collective participation of involved actors in the pertaining to school process, amongst them, the parents, teachers, students, beyond, of the direction of the school. The objective of this work is to focus if it had, what was the participation of these actors, and also which the difficulties and/or facilities for the elaboration of the political-pedagogic project. In the search of the information, bibliographical research was carried through to anchor the treated and an empirical research, opting itself to a qualitative boarding of researched, in which the data has been collected by verbal story of the school directors. The research was carried in publishes state and municipal schools of the city of Araras, São Paulo, privileging schools with basic education. After done the data analysis and consideration searched to verify to thoughts or either, what the interviewed school directors think and understand on the political pedagogical project, and the act, or as the school directors the have acted for elaboration of the related projects.

Keywords: political-pedagogic project, school management, school autonomy.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I - Caminho Percorrido	
Considerações Metodológicas	14
A pesquisa	17
Os sujeitos	17
Material Empírico	17
Local da Pesquisa	18
Coleta de Dados	19
A Escola e seus diretores	22
Escola I	22
Escola II	23
Escola III	25
Escola IV	26
Escola V	27
Escola VI	28
Capitulo II - Em busca de Autonomia	29
Em busca de Autonomia – O projeto Político-Pedagógico da Escola	30
A autonomia Escolar, a Lei 9.394/96 e a elaboração da Proposta Pedagógica	35

A conquista da autonomia através da proposta pedagógica e/ou projeto-pedagógico	37
A construção de um projeto político-pedagógico	40
Capítulo III – A Escola Fundamental e o Projeto político-pedagógico	45
A Escola e o Projeto Político-Pedagógico	46
Capítulo IV – O papel do Diretor Escolar na elaboração do Projeto político-Pedagógico	50
O papel do Diretor na elaboração do Projeto político-pedagógico	51
Capítulo V – A Escola Fundamental. O discurso e a prática	59
I – O que a Direção entende como Projeto político-pedagógico	60
II – Sobre a definição do que é Projeto político-pedagógico	60
III – Quanto a elaboração do Projeto político-pedagógico	66
IV – Os atores envolvidos na elaboração do Projeto político-pedagógic. .	69
V – Quanto a avaliação do Projeto político-pedagógico	75
VI – As dificuldades e facilidades encontradas pelos Diretores de Escola para a implantação do Projeto político-pedagógico	77
Capítulo VI – Possíveis caminhos	87
Pais, Família e Escola	88
Sobre os professores	90
Quanto ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	91
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas	97

INTRODUÇÃO

**“A educação é um caminho e um percurso.
Um caminho que de fora se nos impõe
E o percurso que nele fazemos.
Indivisíveis e indissociáveis.¹”**

Rubem Alves

Uma grande paixão: a educação!

Tal como Rubem Alves afirma: “minha grande paixão é a educação”, estou apaixonada pela educação escolar há aproximadamente duas décadas, desde o final dos anos 70, quando conclui o antigo magistério, até os dias atuais como docente no ensino superior.

Ocupando cargos em secretarias escolares e coordenações, vice-direção e direção de escolas da rede particular de ensino, pude acompanhar, dividir e compartilhar situações em que me deparei com aflições, sonhos, alegrias, dissabores, luta, envolvimento e o alheamento das pessoas envolvidas com o cotidiano escolar.

Nesse contexto, uma personagem sempre me chamou a atenção: o diretor escolar.

Após o término da licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, estudos e pesquisas mais aprofundadas em cursos de especialização sobre a Administração e Supervisão Escolar e, finalmente, quando ocupei o cargo de diretora de escola, pude compartilhar e vivenciar a prática da gestão escolar.

Ao participar de reuniões e cursos promovidos pelas antigas Delegacias de Ensino, estive em contato direto, através de diretores e diretoras, com a rede pública de ensino, tendo a possibilidade de ouvir, envolver, questionar e procurar entender a gestão da educação nessa área.

Lembro-me de que, no final do ano de 1997, fomos (os diretores e diretoras) surpreendidos por um novo discurso das Supervisoras de Ensino. Embora já

¹ ALVES, Rubens. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas. Papyrus, 2001.

tivéssemos conhecimento de que existia uma nova lei do ensino, não a conhecíamos detalhadamente, nem a havíamos estudado ainda.

Naquela ocasião foi-nos solicitada, para o ano seguinte, a elaboração da proposta pedagógica da escola com base na nova L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Reuniões foram convocadas. Diretores nervosos, supervisores de ensino sem respostas a tantas perguntas que surgiam: “O que é isso?”, “Para que serve?”, “Como se faz?”

Como diretora da rede particular de ensino, comecei a receber orientações do SEEESP (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo), através de seu departamento técnico-pedagógico. Participava de reuniões cujo o objetivo principal era a orientação aos diretores da rede particular de ensino (desde que as escolas fossem sindicalizadas) sobre a elaboração das propostas pedagógicas para o próximo ano letivo.

Após participar dessas reuniões no Sindicato, eu participava de outras, em Araras, juntamente com os demais diretores e supervisores de ensino, e procurava transmitir as orientações recebidas, pois nessa ocasião, as únicas informações que tínhamos acerca da necessidade de elaboração do projeto político-pedagógico era a Lei 9.394/96, publicada no jornal Diário Oficial.

Infelizmente, um dos discursos mais ouvidos nas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação, com diretores e professores, de maneira geral, era que o “ensino público está falido”, “não há solução”, “está tudo perdido”.

Quanto a mim, discordando dos pensamentos tão pessimistas em relação à educação, e concordando com Paulo Freire, quando afirma em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1997, p.84) que:

não posso (...) cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesmo. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

Por acreditar que a mudança, em todos os sentidos, principalmente em relação à educação e à escola, deva partir de nós, educadores, gestores, professores,

porque podemos melhorar a situação educacional do país, desde que descruzemos os braços e abandonemos o discurso da acomodação; tenho como pressuposto que a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas deve constituir-se o início do processo de transformação.

Gandin (1999) afirma que as escolas no Brasil sempre tiveram um enfoque predominantemente legal e até legalista, ou seja, foi sempre objeto de inúmeros pareceres, das resoluções dos conselhos de educação, dos regimentos escolares.

Atualmente, embora a prática continue a mesma, segundo Gandin (idem) a lei manda usar uma ferramenta construída pela teorização do planejamento das últimas quatro décadas a proposta pedagógica, que permite que entendamos a necessidade de termos, em cada instituição ou grupo, um projeto político-pedagógico, ou seja, a teoria permanece.

Ao me deparar com a possibilidade de elaboração de um projeto-político pedagógico desvinculado, mesmo que parcialmente, das secretarias e órgãos superiores, de poder “oferecer” uma escola compatível com as necessidades da comunidade, de ter autonomia de discussão, reflexão e elaboração ímpar, acredito que podemos mudar o perfil das escolas do país, e dar um basta no discurso pessimista e de acomodação, tão freqüente no cotidiano escolar, decorrente, algumas vezes, das políticas educacionais, do excesso de burocracia e do desconhecimento presente entre os atores escolares.

A elaboração do projeto político-pedagógico consiste numa etapa de consolidação de autonomia escolar, uma vez que sua não elaboração dificulta a autonomia possível.

No entanto, uma dúvida me afligia: enquanto diretora de uma escola da rede particular, que atendia a uma faixa da população composta por filhos de médicos, advogados, dentistas e empresários, entre outros, preocupava-me com a elaboração e execução de uma proposta pedagógica para atender a esse público que, não podemos negar, encontrava-se em melhores condições sociais do que a maioria das crianças que estudavam nas escolas das periferias.

O que oferecer, por exemplo, a esses alunos considerados mais privilegiados economicamente e socialmente, que além das aulas tradicionais, já contavam com recursos tecnológicos atuais como multi-mídia, aulas de informática, por exemplo? Reunir-me com pais e professores? Comecei o meu trabalho, dialogando inicialmente, com os mantenedores da instituição, e depois, reunindo-me com os professores para, posteriormente, conversar com os pais.

Mas, e os diretores das escolas públicas, como estariam elaborando suas propostas? Como estariam (re) organizando o processo educativo? Os diretores tinham recebido as orientações necessárias para elaboração da nova proposta? E os professores, participavam das discussões? Os pais, muitos deles trabalhadores braçais, tinham sido ouvidos?

Diante desses questionamentos e acreditando que, através da elaboração de uma proposta pedagógica voltada aos interesses da comunidade escolar teríamos uma escola mais significativa, voltada aos pais e alunos, decidi pesquisar como estavam sendo elaboradas as propostas pedagógicas nas escolas da rede pública de ensino, através das concepções dos diretores escolares.

Detenho-me principalmente na figura do diretor escolar, porque, além de possuir esta prática profissional, mantive contato com outros diretores tão logo a exigência legal da elaboração da proposta pedagógica foi nos apresentada.

Também acredito que a figura do diretor escolar representa um papel de significativa importância, para não dizer o mais importante no processo de elaboração e direção dos trabalhos, pois, por suas mãos passa a maioria das decisões da escola.

Finalmente, creio que a elaboração da proposta pedagógica demanda uma gestão democrática, há necessidade de muita discussão, divisão de tarefas, trabalho sobre trabalho, além de competência para falar e ouvir.

Para Gadotti (2000, p.36), “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática das escolas é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.”

Partindo das afirmações acima, procuro neste estudo, pesquisar as concepções dos diretores escolares, para verificar se existem projetos político-pedagógicos nas escolas que eles dirigem, como estão sendo elaborados, se foram elaborados, quem são (foram) os autores envolvidos na sua elaboração, as facilidades ou dificuldades que os diretores encontraram na elaboração dos projetos.

Para este trabalho foram selecionadas seis escolas públicas no município de Araras, estado de São Paulo, escolhidas segundo critérios diversos, que serão abordados a seguir.

No primeiro capítulo, procurei abordar “o caminho percorrido” para a execução e a elaboração da pesquisa, bem como as considerações metodológicas.

No capítulo dois, intitulado “Essa busca da autonomia”, procuro discutir a concepção de autonomia da prática educativa.

No capítulo três, “A escola fundamental e o projeto político pedagógico”, há uma breve discussão sobre a instituição escolar nos tempos atuais.

No capítulo quatro, “O papel do diretor escolar na elaboração do projeto político pedagógico”, destaco a importância dessa personagem e a necessidade da gestão democrática.

No capítulo cinco, “A escola fundamental: o discurso e a prática”, procuro elaborar uma análise do discurso dos diretores, ouvidos durante as entrevistas com eles no interior das escolas.

Por fim, o capítulo seis, “Possíveis caminhos”, procuro, diante do visto, do ouvido e das pesquisas efetuadas, sugerir, modestamente, alguns caminhos possíveis para a elaboração e implantação dos projetos político-pedagógicos.

Portanto, o trabalho que aqui se apresenta, os procedimentos adotados, a coleta de dados, as reflexões e análises constituem uma reflexão sobre o papel do diretor escolar no processo de elaboração do projeto político-pedagógico.

CAPÍTULO I

O CAMINHO PERCORRIDO

“A melhor maneira que a gente tem

*de fazer possível amanhã
alguma coisa que não é possível de ser feita hoje;
é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito.
Mas se eu não fizer hoje o que pode ser feito e
tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito,
Difícilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.*

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS:

A metodologia indica o caminho que possibilita a apreensão da realidade do objeto de estudo, incluindo as concepções teóricas, o conjunto de técnicas e o potencial criativo da pesquisa.

Pelas características deste trabalho, a opção foi por uma abordagem eminentemente qualitativa, já que é proposta uma análise das concepções e práticas dos diretores escolares, sobre a construção do projeto político-pedagógico das escolas.

Nessa perspectiva, Minayo (1999, p. 21-22) afirma:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares (...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado (...). Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

A pesquisa qualitativa permite a compreensão do significado do cotidiano, de dados que não podem ser quantificados devido a seus aspectos subjetivos.

Nesse caminho, procura-se estabelecer as bases conceituais para análise do material empírico. Assim, em Oliveira (1997, p.117), encontramos que

as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades de comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa envolve uma série de situações em que informações estatísticas não são suficientes para indicar o funcionamento de estruturas sociais.

Como se vê, utiliza-se a pesquisa qualitativa para compreensão dos aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados e compreendidos por outros métodos, devido à sua particularidade e complexidade.

Assim sendo, Santos Filho e Gamboa, (1995, p.43) afirmar que

a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descobertas de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (verstehen) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (...) Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno.

Cabe ao pesquisador tentar compreender e interpretar as pessoas não só pelas palavras, mas também pelos gestos, pela linguagem, pelo olhar, enfim, sua totalidade.

Santos Filho e Gamboa (ibid) ressaltam ainda que:

o pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos, etc..

Enfim, neste trabalho, a abordagem qualitativa buscará elucidar as concepções e práticas dos diretores escolares sobre o projeto político-pedagógico.

A pesquisa:

Esta pesquisa se propõe a compreender e descobrir possíveis respostas para indagações, como, por exemplo, o modo de elaboração do projeto político-pedagógico nas escolas; a identidade dos autores da elaboração o papel do diretor no processo, isto é o que o diretor escolar entende por projeto político-pedagógico, as dificuldades e facilidades para a elaboração desse projeto político-pedagógico na escola.

Os sujeitos:

Os sujeitos desta pesquisa são diretores escolares que exercem o cargo na rede pública estadual e municipal no município de Araras, Estado de São Paulo.

Material empírico:

O material empírico desta pesquisa é constituído pelos discursos produzidos pelos diretores das escolas escolhidas e pela observação de seu discurso e ações, para apreensão e descoberta de possíveis respostas para indagações sobre a elaboração dos projetos político-pedagógicos, a partir da concepção do diretor no âmbito do processo.

Local da pesquisa:

A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas, situadas em diferentes bairros da cidade de Araras, estado de São Paulo. São escolas municipais e estaduais de ensino fundamental, dentre as quais algumas que já foram estaduais, hoje municipalizadas, que não constam do quadro que segue:

Quadro das Escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araras - SP

Escolas	Municipais	Estaduais	Total
1ª a 4ª séries	9	9	18
5ª a 8ª séries	4	9	13
Ensino Médio	0	5	5
Total	13	23	36

As escolas foram selecionadas pela localização em diferentes bairros da cidade; por atenderem diversos perfis de alunos e pais; pelo fácil acesso, quer seja, escolas situadas no centro da cidade ou em bairros e, também, por serem procuradas não só pela comunidade local, mas também por pessoas residentes na vizinhança, o que gera o problema das “listas de espera”. São escolas consideradas boas e ideais, conforme ouvi dos pais e mães dos alunos nelas matriculados.

Nas palavras de uma mãe: “muito boa, pois é próxima de minha residência e aprova nos vestibulinhos de outras escolas.”

Outro pai cita que o número de salas de aula, (uma por série), “é ideal, pois o número de alunos não é muito grande e tem como tomar conta da disciplina.”

Segundo a supervisora do ensino fundamental da prefeitura municipal, essas escolas “são muito boas, idealizadas para atender um grande número de alunos e a prefeitura disponibiliza tudo o que é necessário para que nada falte aos alunos”.

Coleta de Dados:

Após a definição das escolas que seriam pesquisadas, os discursos dos diretores foram colhidos em dois momentos, por meio de entrevistas semi-estruturadas: inicialmente efetuou-se um estudo exploratório em duas escolas de ensino fundamental, durante o mês de agosto do ano de 2001. Uma delas era municipal e a outra estadual.

Em seguida, elaborou-se a entrevista final, com tematização das possibilidades e dos limites da construção do projeto pedagógico na escola.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p.199),

a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica.

Nas palavras de Minayo (1999, p. 195)

a entrevista é um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, (...) é um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

No entender de Mann (1999, p.99)

a entrevista é essencialmente uma forma de interação humana e pode variar desde o mais descontraído papo até o mais cuidadoso pré-codificado e sistematizado conjunto de perguntas e respostas disposto em um programa de roteiro de entrevistas.

Para esta pesquisa, realizei entrevistas semi-estruturadas, para compreender a concepção e as práticas dos diretores escolares.

Minayo (1999, p.58) ainda acrescenta que

as entrevistas, podem ser estruturadas ou não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema

proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas.

Portanto, a entrevista semi-estruturada supõe a organização de um roteiro pré-estabelecido, elaborado para ser um instrumento flexível, que possibilite, durante o processo da entrevista, a inclusão de temas ou problemas.

Como já observado anteriormente, antes de iniciar as entrevistas, optei por realizar um estudo exploratório para a reestruturação da pesquisa bem como para auxílio na elaboração de possíveis hipóteses. Para Oliveira, (1997, p. 135)

os estudos exploratórios têm como objetivo a formulação de um problema para efeito de uma pesquisa mais precisa, ou ainda, para a elaboração de hipóteses.

Além disso, Selltiz e outros, (1974, p. 60) observa que

um estudo exploratório pode ter outras funções: aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisa em situações de vida real.

Assim, a pesquisa exploratória também é utilizada quando o pesquisador busca obter experiência para a formulação de hipóteses relevantes e significativas para a pesquisa definitiva, ou mesmo para prover um levantamento provisório de um fenômeno que deseja estudar.

Quanto às entrevistas com os diretores escolares, (embora semi-estruturadas), elas ocorreram de maneira informal e descontraída, podendo os entrevistados falar livremente. As entrevistas ocorreram no período de março a junho de 2002.

Para Mann (1999, p.103)

entrevista informal será aquela onde o entrevistador, tendo iniciado a entrevista acerca do tema em que está interessado, permite ao informante impor a situação subsequente.

As entrevistas ocorreram nas escolas e a conversa fluiu tranqüilamente, de modo que os diretores puderam falar livremente, narrando e descrevendo fatos e situações de seu cotidiano escolar.

A interferência desta pesquisadora ocorreu quando houve a necessidade de relacionar, redirecionar e exemplificar situações e definições levantadas.

As perguntas foram elaboradas sem rigidez seqüencial, tendo sido possível alterar; a ordem das questões, conforme as respostas obtidas.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas.

Para complementar este estudo, participei, também, durante o mês de fevereiro de 2002, do “Planejamento” de uma das escolas, e, dois HTPC, em outra escola, durante o mês de julho de 2002.

A Escola e seus diretores:

Escola I –

A escola I é estadual e oferece o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries e o ensino médio no período diurno; no período noturno funcionam o ensino médio e a suplência.

Localiza-se na zona Oeste da cidade, aproximadamente 5 (cinco) km, distante do centro. O bairro é antigo e sua população, segundo o Plano Escolar, no item, “caracterização da clientela escolar”, é composta de profissionais liberais, professores, operários, bancários, vereadores, funcionários públicos.

Para o bem-estar dos alunos conta com dependências necessárias dentre as quais uma quadra poliesportiva, salas ventiladas, biblioteca, banheiros, cozinha, além de recursos áudio visuais como aparelhos de televisão, vídeo-cassete, filmadora, entre outros.

A Diretora informou que é Professora de Educação Básica, ciclo II (PEB II), casada, cursou Pedagogia, foi vice-diretora, hoje é diretora substituta. Reside em outro município, a 35 km de distância da escola, viajando diariamente. Na sua cidade, (Conchal-SP), dirigia o Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), onde desenvolvia trabalhos junto à comunidade.

A diretora afirmou, ainda, que a escola ficava aberta durante os fins de semana, e que não era pichada nem depredada. Ela adora o que faz e se diz a favor da gestão democrática nas escolas.

Questionada sobre a elaboração de projetos, afirmou que, no ano de 2001, houve muitas discussões para que a elaboração dos projetos fosse colocada em prática. Afirmou ainda, que o corpo docente se envolveu com entusiasmo, formando, segundo a diretora, um time, movido pelos mesmos objetivos.

Escola II -

A Escola II foi fundada em 1994 como escola estadual, passando a municipal em 1998. Localiza-se num bairro industrial, cerca de 8 km do centro da cidade. Atende somente ao ensino fundamental. Possui instalações amplas e bem cuidadas, cercada de jardins, com bancos e quiosques para uso dos alunos nos horários livres. Dispõe de apenas 8 salas para as aulas – com carteiras, lousa, ventiladores, além de laboratório, biblioteca, salas-ambiente de História, Geografia e Educação Artística.

Em vários pontos da escola há imensos painéis com temas variados, pintados pelos alunos e professores de Artes, demonstrando-se, assim, a valorização do trabalho dos alunos, bem como a integração existente entre as turmas e o professor.

Além do currículo obrigatório (ou comum), a escola oferece aos seus alunos aulas de teatro, de italiano, e de pintura em tela. Tem também um coral infantil, que sempre é requisitado para apresentar-se em diferentes comemorações, tanto na escola como em outros lugares da cidade.

Quanto à diretora, trabalha há 18 anos no magistério municipal, e já passou por várias etapas da rede pública: começou como professora de pré-escola, prestou concurso para assistente de direção, foi diretora de Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), depois supervisora dessas escolas durante 6 anos. Nas suas palavras: “O meu forte até 3 (três) anos atrás era educação infantil”.

Atualmente atua como diretora, cargo conquistado através de concurso público. Assumiu a escola através de convite da Secretaria Municipal da Educação. Foi também convidada a atuar como supervisora, porém, por motivos particulares decidiu-se pela direção – quer um tempo maior para dedicar-se à família.

Considera fundamental a parte administrativa da escola e, segundo suas palavras, do pedagógico “não abre mão”. “A minha fala é pedagógica, o meu fazer é pedagógico”, completa.

Questionada sobre o projeto político-pedagógico, responde que o mesmo é elaborado pelos professores, em reuniões previamente estabelecidas no calendário escolar, uma por bimestre, além de 12 horas de planejamento. A proposta feita no planejamento é, a cada final de bimestre, avaliada.

Cabe destacar as palavras da diretora quanto à Nova Lei de Diretrizes e Bases:

“ A LDB fala que de 1ª a 8ª vai acabar ficando para o município, é responsabilidade do município. Não temos condição de municipalizar tudo .É impossível. Porque os recursos que são repassados para a escola, por renda; é um x por aluno, ele é extraído dos impostos que a cidade arrecada, só que a cidade não tem condição de arrecadar impostos para suprir toda essa necessidade, não. Ela pode aumentar um pouco, talvez mais uns 500 alunos, ela atende bem o que ela tem. Acho que cada município tem uma tabela de x alunos para atender. O estado tem que arcar com o resto. (...) Nossa arrecadação não supre, não. É o que chamamos de FUNDEF.² Busco a Lei quando julgo necessário, quando aparece algum problema” e, finalmente, destaca, “Visto a camisa. Não dá pra ser diferente.”

Assim, pude perceber, durante o estudo exploratório, as diferentes conceituações dadas ao projeto político pedagógico, como proposta pedagógica e planejamento.

A seguir as demais escolas onde ocorreram as pesquisas:

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Ementa Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela de recursos constitucionalmente destinados à educação. A constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Ementa Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Escola III

A escola III é estadual atualmente com 535 alunos matriculados no I Ciclo do Ensino Fundamental. São 10 salas de aulas e 10 classes: 5 no período matutino e 5 no vespertino.

Localizada no centro da cidade de Araras, foi fundada em 1903; portanto, há quase 100 anos.

A escola dispõe de laboratório de informática, biblioteca e quadra poliesportiva, embora a mesma não venha sendo usada pelos alunos.

O corpo docente é constituído por 17 professores, todos efetivados através de concurso público.

No corpo administrativo e de apoio, esta uma diretora-substituta, formada em Pedagogia em 2001, que leciona há 28 anos, dos quais 24 nessa escola.

Recentemente foi aprovada para diretora de escola no concurso público municipal, aguardando para assumir o cargo conquistado.

Escola IV:

Esta escola é uma escola pública municipal, conta atualmente com 400 alunos distribuídos no I ciclo de Ensino Fundamental. Está localizada na zona oeste da cidade, distante do centro aproximadamente 2 km. Fundada em 2001, pela administração municipal,

A Escola possui 6 salas de aula e 12 classes, sendo 6 no período matutino e 6 no vespertino.

A Escola possui ainda uma quadra poliesportiva, que é utilizada pelos alunos.

Seu corpo docente é composto por 17 professores, por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, uma secretária, duas merendeiras, um servente.

A diretora desta escola é formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Administração Escolar. Possui como tempo de magistério 25 anos e há 3 anos ocupa o cargo de diretora.

Embora tenha sido aprovada em concurso público municipal para o cargo de vice-diretora, atualmente exerce o cargo de diretora-substituta, substituindo uma diretora aposentada.

Escola V:

A Escola V foi fundada em 1993 pelo governo estadual. Posteriormente, em 1998, passou a ser de responsabilidade da administração municipal; portanto, foi municipalizada.

Localiza-se na zona norte da cidade, cerca de 5 km do centro.

Possui 328 alunos distribuídos em 12 classes do Ensino Fundamental, sendo 6 no período matutino e 6 no período vespertino.

Essa escola tem sob sua responsabilidade duas escolas isoladas localizadas na zona rural, com um total de 70 alunos.

Em suas dependências há uma biblioteca, uma cozinha, uma quadra descoberta.

O corpo docente é composto por 16 professores na escola sede e 6 nas escolas isoladas.

A administração e o corpo de apoio são formados por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, uma bibliotecária, uma secretária, e quatro serventes.

A diretora dessa escola é formada em Pedagogia com habilitação em administração escolar. Leciona há 16 anos e, desde fevereiro de 2002, ocupa o cargo de vice-diretora substituta.

Escola VI

Municipalizada em 1998, a Escola VI localiza-se na Zona Leste da cidade, aproximadamente 12 km, do centro, tendo sido fundada em 1995 pelo governo do Estado de São Paulo.

Tem, atualmente, 1.127 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, na Suplência e em classes de Telecurso.

Os alunos estão distribuídos em 12 salas de aulas e 24 classes, sendo que o 1º ciclo do Ensino Fundamental funciona durante o período diurno, a Suplência (Ensino Fundamental e Médio) e as classes de Telecurso, no período noturno.

A escola conta com biblioteca, (que também está aberta aos moradores dos bairros vizinhos à escola), sala de informática, quadra poliesportiva.

O corpo docente compõe-se de 54 professores e o corpo administrativo conta com diretor geral³, que responde pela área administrativa e financeira; uma diretora pedagógica, que responde pela área pedagógica da escola, uma vice-diretora, três professores coordenadores, cinco inspetores de alunos, três secretárias, seis serventes, quatro porteiros e três seguranças.

A diretora pedagógica é substituta, pedagoga, com habilitação em Administração Escolar, atua no magistério há 12 anos e na direção há 5 anos.

³ Por se tratar de um CAIC: Centro de Atendimento e Integração à Criança, o organograma da escola apresenta diferenças em relação às outras escolas que foram enfocadas neste trabalho.

CAPÍTULO II

EM BUSCA DA AUTONOMIA

**“A Educação e a Escola são os lugares nos quais
podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso não.**

**Não a miséria, não a injustiça,
não a contradição humano versus humano,
não a Ciência exclusivista, não ao poder opressor.”**

(Mario Sergio Cortella)

Em busca da autonomia

O Projeto Político-Pedagógico da Escola

Alguns estudiosos apontam que vivemos em uma sociedade multicultural, com pluralismo étnico e religioso, em que a globalização da economia, os avanços tecnológicos e, também, a desigualdade social se fazem cada vez mais presentes; em diversos setores da sociedade surgem as reivindicações por autonomia e liberdade de agir.

Inserindo-se nesse contexto, a escola surge como espaço questionamentos sobre seu próprio papel como instituição social diante de tais mudanças.

Observamos que convivem, no espaço social, cidadãos mais atuantes, lutando por seus direitos, capazes de agir, interagir e interferir no meio onde vivem e ao mesmo tempo, indivíduos preocupados, perdidos, perplexos, diante do novo cenário que lhes é apresentado pela atual sociedade, por alguns denominado pós-moderna.

Diante das transformações, quer de caráter econômico, tecnológico ou cultural, é necessário refletir sobre o conceito de escola, tentando (re)definir sua função face às tantas e tão rápidas mudanças sociais em curso.

Pode-se concluir, com alguma facilidade, que a escola não pode ficar alheia a esse processo de transformação que move os indivíduos a buscar autonomia e liberdade.

Para Nóvoa (1995, p. 17)

a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação na acepção forte do termo.

Para ele, a escola deve ter

espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (idem)

Assim, a autonomia da escola pode ser entendida como um exercício de democracia em um espaço público, ou seja, pode-se delegar ao diretor, aos professores e demais envolvidos no cotidiano escolar, a possibilidade de ação, de solução de problemas sem, necessariamente, que recorrer aos órgãos superiores. Este, também, poder ser considerado um momento singular de aproximação da família com a escola, de modo que a participação da primeira contribua ativamente no processo educacional das crianças e jovens.

Ainda, tentando definir o que vem a ser “autonomia”, Barroso (1998, p.16), mostra que

o conceito de autonomia está etimologicamente ligado a idéias de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a independência. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. (...) A autonomia, é por isso, uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Em Neves (1999, p. 97), encontramos que a

autonomia como liberdade, é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo. Como ser social que é, no entanto, sua liberdade e sua autonomia passam a ter relação com a liberdade e a autonomia dos outros seres humanos, também livres e também autônomos.

Reportamo-nos a Morin (1998, p. 282), quando ele salienta que “quanto mais um sistema desenvolver sua complexidade, mais poderá desenvolver sua autonomia, mais dependências múltiplas terá.”

Assim, os seres constroem sua autonomia em meio a dependências, por exemplo, a dependência familiar e a escolar, entre outras.

Para Morin (ibid), “a autonomia da sociedade depende da autonomia dos indivíduos, cuja autonomia depende da sociedade”.

Assim, haverá uma sociedade autônoma, quando os indivíduos forem autônomos.

Quanto às escolas, a discussão sobre a autonomia vem sendo sugerida e sua aceitação e adequação à atual realidade supõem rupturas com o modo de entender e atuar na escola, porque a escola sempre foi e continua sendo subordinada aos diversos órgãos que regularizam seu papel social.

Hutmacher (1995) insiste que a escola deve, além de transmitir conhecimentos, estimular o desenvolvimento de disposições e de atitudes para todos, e não apenas para os melhores.

O referido autor ainda afirma que o aluno deve

saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (1995, p. 48)

Podemos questionar: afinal o que é autonomia escolar? Para Tiramonti (2000, p. 119),

a autonomia escolar, relaciona-se com uma nova distribuição das responsabilidades que faz com que os indivíduos tenham que assumir riscos”; relaciona-se a “compensação das diferenças” e com as “políticas de discriminação positiva” destinadas a neutralizar a marca de uma sociedade de desamparados, relaciona-se com o resgate da sociedade civil como espaço de processamento de parte das responsabilidades depositadas antes sobre o Estado, mas também no âmbito de construção democrática: a redefinição dos “valores” a serem promovidos nas instituições escolares, seja para ajustá-los às exigências de uma sociedade de mercado, seja para recriar uma cidadania democrática e, finalmente; a reconstrução do espaço da cooperação social através da “harmonização das políticas”, para alguns como forma de diluir o conflito, para outros, como meio de incorporação da pluralidade”.

O autor enfoca que a autonomia escolar pressupõe nova distribuição de responsabilidades, e que os indivíduos deverão assumir riscos, redefinir valores, ajustá-los às novas exigências da atual sociedade.

Já para Neves (1999, p. 98),

a autonomia da escola é pois um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e demais agentes pedagógicos a

possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e muitas vezes nem atendido.

Partindo do pressuposto de que autonomia escolar significa liberdade para agir, decidir, descentralizar, gerenciar, podemos concluir que a escola tem autonomia relativa porque, ao mesmo tempo em que ocupa um lugar privilegiado para poder agir continua subordinada às secretarias estaduais e municipais, tendo de seguir normas e regras pré-determinadas por leis, regimentos, decretos, entre outros documentos.

Podemos entender, ainda, que a escola, através da descentralização e da suposta autonomia continua a ser executora de atividades propostas pelos governos. Assim, a viabilização dos processos de autonomia tornar-se difícil, pois ainda temos um sistema de poder centralizado, que dificulta a reversão do sistema político centralizador para a implantação da autonomia. De fato, a situação de autonomia relativa continuará ainda por muitos anos.

Não basta “dar-se autonomia” por meio de novos decretos e leis, pois ela deverá ser conquistada e construída, considerando-se as limitações e particularidades dos atores envolvidos no processo, em cada escolas. Nas palavras de Barroso (1998, p.19):

no quadro do sistema público de ensino, a autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.

No entanto, a autonomia da escola só ocorrerá se os indivíduos que a compõem tiverem sua autonomia conquistada e respeitada. Ainda em Barroso (ibid.), encontramos que a autonomia escolar é “o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem no uso das suas margens de autonomia relativa.”

Assim, pode-se observar que a escola tem autonomia para construir sua própria identidade, o que implica quebrar uma rotina de subordinação que se vem acumulando, ao longo dos anos, nas instituições escolares.

As pessoas envolvidas com a escola deverão, rotineiramente, passar a ouvir, dividir, refletir, visando, assim, ao êxito, ao diálogo, à organização e à elaboração

de seu projeto político-pedagógico, que pode ser considerado um dos objetivos da escola.

Cortella (1998) alerta que seria ingênuo atribuir à escola uma autonomia absoluta, pois, ao inserir-se na sociedade, ela não é capaz de extinguir os problemas, a fome, a miséria, que não foram originalmente por ela criados.

Porém, atribuir à escola um caráter de neutralidade, como se ela não interferisse na sociedade, nem estivesse a serviço de nenhum grupo, quer político quer social, pode ser considerada uma visão ingênua. Segundo Cortella (1998, p. 136)

a escola (...) é também capaz de funcionar como instrumento de mudanças, que a elite a utiliza para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las.

A autonomia, ou seja, a autonomia escolar, foco desta reflexão, não deve ser tomada como benesse, mas como algo que se constrói com conflitos, com pretensões, com convicções; é um processo de construção.

A Autonomia Escolar na Lei 9.394/96 e a elaboração da proposta pedagógica

No artigo 12, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) consta:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.” (Carneiro, 1999, p.40)

Diante do proposto para discussão – a autonomia escolar – e acreditando que a partir da elaboração e execução da proposta pedagógica a escola possa adquirir autonomia, a atenção recai sobre o inciso I - que atribui à escola competência para elaborar sua proposta pedagógica; e, também, sobre os incisos VI e VII, segundo os quais a escola deve trabalhar em conjunto com a família e professores para tal elaboração.

A integração escola e comunidade passa a ser exigida e também encarada como um desafio, visto que, geralmente, os pais ou responsáveis somente comparecem à escola quando a sua presença é solicitada.

No entanto, cabe salientar que, geralmente, são solicitados a virem para a escola em dias específicos, como para reuniões bimestrais, por exemplo, cuja pauta a ser discutida, na maioria das vezes, restringe-se ao comportamento das crianças ou à entrega dos boletins.

Cabe ainda ressaltar que, no dia 4 de junho de 2002, foi novamente comemorado “O Dia Nacional da Família na Escola”. Durante entrevista o ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, disse:

“Hoje acontece em todo o país mais um encontro de pais, alunos e professores. É o Dia Nacional da Família na Escola, que é promovido pelo Ministério da Educação. E você, que tem filho pequeno, precisa ir até o colégio participar da mobilização. Seu filho vai se sentir mais motivado para os estudos, quando encontrar você dentro da escola dele”.

O governo federal, utilizando os meios de comunicação, principalmente a televisão, conclamou as famílias para irem à escola. Nota-se que o próprio governo, ao mesmo tempo em que sugere a participação efetiva dos pais na escola, determina um dia para que a família participe da mesma.

Assim, o espaço decisório dado aos pais dentro da instituição escola é limitado e, geralmente, uma minoria participa das decisões.

No artigo 13 da mesma legislação encontraremos, nos incisos I e II, quanto à postura docente relata que os professores deverão participar da elaboração da proposta pedagógica das instituições escolares, além de elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

A lei define explicitamente que é atribuição dos professores a participação da elaboração da proposta pedagógica das escolas.

Porém, “o profissionalismo e a autonomia parcial permitem que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção.”(Contreras, 2002, p.67)

No entanto, a responsabilidade profissional do professor deixa de ser um ato isolado para tornar-se um ato coletivo cuja responsabilidade de colaboração pode ser encarada como obrigatoriedade profissional, pois segundo Contreras (ibid), os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação, pois quem ocupa os postos de destaque na educação são os acadêmicos, os pesquisadores universitários, os especialistas administrativos, de planejamento e controle do sistema educacional.

Assim, quando verificamos que a construção da proposta pedagógica requer a união entre professores, pais, alunos e diretores, percebemos que vai além de uma união de idéias e atitudes a serem estabelecidas.

Segundo Gandin (1999, p.22), para que haja a construção da proposta, “não basta uma idéia: junto com ela é necessário um processo lúcido para torná-la realidade.”

Ou seja, se queremos construir uma proposta pedagógica, além de objetivar o resultado dela, devemos concatenar elementos para a execução do projeto com um resultado a conquistar, um processo de desenvolvimento e o resultado real.

A conquista da autonomia através da proposta pedagógica e/ou projeto pedagógico:

Na concepção de Gandin (1999, p.97), “projeto educativo”, “projeto político-pedagógico”, “proposta pedagógica” são títulos usados para definir “plano global”⁴.

O estudioso ressalta, ainda, que, pela primeira vez, o projeto é encarado como ferramenta mais importante do que o regimento para implementação de processos pedagógicos, pois, com o projeto, teremos os instrumentos apropriados para transformar as idéias em práticas.

Com a elaboração de um projeto, poderemos deixar o senso comum e construir uma escola voltada aos interesses da comunidade.

A autonomia escolar poderá ser conquistada através de um projeto elaborado, constituído e executado de forma participativa, com responsabilidade e adequação às características particulares de cada escola.

Assim, com o propósito da conquista de autonomia escolar, e com base na Lei 9.394/96, a questão que se apresenta é que a escola poderá exercer sua autonomia através da elaboração de seu projeto político-pedagógico.

Convém ressaltar, como afirma Gandin (1999, p.14), que “pela primeira vez o pensamento educacional brasileiro (ele se reflete na lei, não é criado por ela), toma o planejamento como ferramenta mais importante do que o regimento para a sua implementação de processos pedagógicos”.

Assim, elaborar, implementar e avaliar o projeto político-pedagógico pode significar a conquista da autonomia.

⁴ Optei pelo uso do termo projeto político-pedagógico, por ser o termo mais habitualmente encontrado na literatura consultada, cujo significado será explicado posteriormente.

No entanto, reportando-nos a Gadotti, (apud Veiga, 1999, p. 12):

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.

Nessa perspectiva, o projeto deve ser elaborado e construído por todos os envolvidos com a escola, buscando uma nova direção, um novo rumo para a escola.

Para constituição dos projetos em nossas escolas é necessário nos lançarmos adiante do momento atual, traçando planos e elaborando estratégias para realizá-los, porque todo projeto deve ter um direcionamento e objetivos, que o justifiquem. Ele não deve ser mero documento burocrático, mas ao mesmo tempo um *documento*, e um *movimento*.

Enquanto *documento* o projeto registrará, geralmente por escrito, normas de funcionamento da escola, sistematizará intenções e diretrizes de atuação da mesma; como *movimento* refletirá a escola em permanente mudança, dada a atuação de forças político-educacionais presentes na instituição.

O projeto deve ser pedagógico, mas também político, não pode haver dissociação entre esses conceitos.

Veiga (1999, p.13) define que

é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; e (...) na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O projeto político-pedagógico não é algo estático e conclusivo, deverá estar eternamente em movimento, tendo seus objetivos discutidos, definidos e vivenciados por todos os atores envolvidos na vida escolar. Como atores entendemos pais, alunos, professores, funcionários, gestores da instituição escolar.

O diretor escolar deverá exercer democraticamente seu papel, pois

autonomia e gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. e a gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico (Gadotti, 2000, p. 36).

Rocha (1998, p. 103) enfatiza que

o projecto educativo de Escola é a forma mais nobre da liberdade educativa de cada escola. É por excelência, um documento de compromisso acerca de linhas orientadoras da ação educativa; compromisso entre a política educativa nacional e a sua adequação aos interesses regionais e locais; compromisso entre os vários interesses dos protagonistas locais do processo educativo; compromisso possível entre a realidade - humana, material e financeira – e a utopia.

O projeto político-pedagógico deve constitui-se um momento importante para democratização das decisões da escola, de uma constante busca de identidade, de união, de democracia. Deve ser vivido, objetivado e orientado com responsabilidade, “buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia o interior da escola.” (Veiga, 1999, p.14)

A construção do projeto político-pedagógico necessita de um planejamento participativo, onde cada elemento da comunidade escolar possa dar sua contribuição, refletindo sobre ele, discutindo os objetivos a serem alcançados.

Para Gadotti,(2000, p.69)

construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos, onde os processos de ensino aprendizagem são concebidos como processos encadeados de aquisição de competências lingüística, cognoscitiva e de ação integradora.

No entanto, convém salientar que projeto político-pedagógico não é apenas um conjunto de objetivos e metas prévio e tecnicamente preparado para ser obedecido ao longo de um ano letivo. Trata-se, pois, de construí-lo e adequá-lo para que a escola atinja “sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania.” (Veiga, 1999, p. 23)

Assim, ele é único, singular, varia de escola para escola, visto que não existem duas escolas idênticas. É arrojado na medida em que a escola assume sua responsabilidade de autogestão.

Construí-lo significa pensar em autogestão, em novas formas de organização, diferentes daquelas conforme as quais a escola foi organizada nos últimos tempos e partir para a construção de uma nova identidade. Não poderá existir modelo pronto, (embora já existam empresas de assessoria escolar com modelos planejados) nem ele deve ser copiado de outras instituições; cabe a cada escola criá-lo dentro de seus limites, sonhos e necessidades.

Como cada projeto é único, deve ser pensado e avaliado para que se possa sempre buscar melhorias e novos significados para o seu papel nas escolas.

A construção de um projeto-político pedagógico

A construção de um projeto político-pedagógico será sempre uma constante busca de identidade, de união, de democracia e o destino das instituições escolares poderá estar ligado a esse planejamento.

Porém, por onde começar a construção de um projeto político-pedagógico?

Para ROSSA (1999), existe o “antes” e o “depois” do início do projeto. O “antes” procurará preparar adequadamente uma equipe, que possa animar um processo permanente de planejamento, capaz de sensibilizar e motivar a comunidade educativa para a necessidade e a importância do projeto, como um dos caminhos privilegiados de inovação da escola.

O “depois” implicará um processo de apropriação e compartilhamento do projeto por toda a comunidade educativa, para que ela possa se comprometer com o seu desdobramento em subprojetos setoriais, pois são esses que garantam ao projeto global, especificidade, criatividade, capilaridade e concretude, em todos os segmentos da escola.

Encontramos em GANDIN (1999), a seguinte seqüência: primeiramente a necessidade de sentir os problemas da realidade escolar - independentemente da dimensão dos mesmos, desde que estejam ligados às pessoas e à própria instituição; a seguir a produção de uma proposta para superação dos problemas; em terceiro lugar, definição dos resultados finais a serem alcançados, inclusive o tipo de sociedade que se

quer ajudar a construir, e, finalmente, atenção para a intermediação entre a utopia e a realidade.

Essa seqüência deverá, também, levar em conta que cada instituição possui sua ideologia e que a avaliação da própria prática deverá ser rotineira, visto que somente assim serão levantados os pontos de apoio e dificuldades para a sustentação do projeto. Os envolvidos no processo deverão estar cientes das mudanças que ocorrem na sociedade a todo instante propiciando, assim, espaços participativos e democráticos.

Os professores, funcionários, alunos, pais, diretores deverão refletir sobre os rumos que a escola está tomando e os que se exigem que ela tome. É preciso reformulá-la para torná-la um lugar oportuno para a formação de novos valores, respeitando-se a contribuição que cada um pode oferecer.

Porém, “a escola não é um lugar autônomo, mas também não pode ser uma mera executora de projetos construídos fora dela. Construir uma identidade significa conhecer as limitações de atuação da escola.” (Gandin, 1999, p. 71); e elaborar um projeto que leve em conta essas limitações.

Veiga (1999, p. 18) prega que “a construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.”

Igualdade implica o acesso e a permanência na escola, ou seja, igualdade de oportunidades; qualidade tem de ser política e formal; política que deve se voltar para os fins, valores e conteúdos, acreditando na competência dos sujeitos para construir sua própria história; e formal, quando, manejar meios, instrumentos, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Quanto à gestão democrática, visa principalmente a repensar toda a estrutura de poder da escola, rumo à sua socialização.

Quanto à socialização, Veiga (1999, p. 18) afirma que “a socialização do poder propicia a prática da participação coletiva que atenua o individualismo.”

Já quanto à liberdade, ela está diretamente ligada à questão de autonomia. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico; liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a arte e o saber direcionados a uma intencionalidade definida coletivamente.

E, finalmente, quanto à valorização do magistério, é necessário garantir, principalmente, aos docentes, a formação continuada centrada nos objetivos a serem alcançados no projeto político-pedagógico.

Veiga (ibid) ainda aponta que para a melhor construção de um projeto político-pedagógico, é preciso levar em consideração, entre outras questões, as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Quanto aos fins, a escola deve refletir sobre, analisar, propor, pensar e repensar seu ato educativo, suas ações e seus objetivos.

A estrutura organizacional da instituição escolar divide-se em dois tipos: as administrativas e as pedagógicas, sendo que as primeiras se ocupam da gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros; e as pedagógicas, determinam as ações para a escola atingir, de forma eficaz e eficiente, seus objetivos quanto às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e as de currículo.

No entanto, é preciso “caracterizar o modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis” (Gandin, 1999, p. 26)

Quanto ao currículo, este deverá buscar novas formas de organização, visto que a maioria dos currículos é fragmentada; ele deverá ser integrado, envolvendo um grupo de disciplinas curriculares, sempre dentro do contexto social onde está inserido, não podendo ser um elemento neutro.

Afirma Veiga (1999, p. 27) que “o currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios.”

O tempo escolar aparece sob a forma de calendário escolar, determinando férias, início e término do ano letivo, os períodos de reuniões, de planejamento.

Para que o projeto político pedagógico tenha êxito, é necessário que as escolas reformulem seu tempo, estabelecendo inclusive momentos de encontros e reflexão sobre a prática educativa.

O processo de decisão requer a revisão das atribuições específicas e gerais, a distribuição e a descentralização de poder.

As relações de trabalho no interior da escola devem estar embasadas em atitudes de solidariedade, participação coletiva, reciprocidade que favoreçam o diálogo, a comunicação entre os pares, tentando evitar o confronto de interesses pessoais, como o egocentrismo, por exemplo, presentes também no interior da escola.

Os profissionais da escola precisam encarar a elaboração do projeto político-pedagógico, como um “processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo.” (Gandin, 1999, p.37)

Para o êxito dos profissionais da escola enquanto elaboradores do projeto político-pedagógico é necessário que os docentes, principalmente, conheçam as políticas educacionais sem a expectativa, apenas, de decisões dos órgãos superiores, que os levariam a continuar organizando os trabalhos de forma fragmentada. É necessário formar um coletivo escolar, em que se insira a comunidade, não por características assistenciais e sim por decisões comprometidas com a formação dos cidadãos para conviver e buscar soluções numa sociedade dependente.

Agindo assim, teremos oportunidade de construir o futuro, e, então, que o façamos de maneira inteligente e responsável.

E, finalmente, a avaliação. Acompanhar o processo pedagógico e avaliá-lo leva à reflexão e à busca da compreensão quanto à existência dos problemas e de suas relações, bem como a proposição de ações alternativas para saná-los de forma coerente.

Rocha (1998, p. 105), aponta diversos caminhos para a construção do projeto político pedagógico, dentre eles a constituição de um “grupo dinamizador da elaboração do Projecto Educativo de Escola que terá a responsabilidade de motivar e envolver os diversos setores da Comunidade Educativa para a colaboração e na concretização de um novo conceito de escola – o de Escola/Comunidade Educativa.”

Esse grupo teria como finalidade, elaborar, na imprensa local, artigos sobre os problemas que afligem a comunidade, apoiar a Associação de Pais e Mestres, realizar reuniões com pais, professores, alunos e funcionários da escola; organizar e dinamizar os debates entre os representantes da Associação de Pais e Mestres Encarregados de Educação e dos Interesses Econômico-Sociais e Culturais e os diretores, para que os problemas educacionais sejam detectados.

Podemos perceber que, para a construção do projeto político-pedagógico, é necessária a participação de todos os envolvidos com a escola, quer através da eleição de Conselhos, quer através da reorganização interna das instituições ou, mesmo, mudança de paradigmas organizacionais.

Sendo a construção do projeto-político-pedagógico uma constante construção de identidade, podemos encará-lo, também, como uma “ressignificação da vida e da atuação da escola. Ressignificar aponta para a necessidade de cavoucar no

chão da escola para ver o que ela oculta e porque ela é o que é, para que ela foi instituída e a que interesses obedece, hoje”. (Rossa, 1999, p. 78)

Devemos ter um documento final, sem nos esquecermos que o objetivo principal do projeto político-pedagógico, é o da transformação da escola, mesmo que através de conflitos, angústia, tensão e dúvidas.

Em suma, é necessário romper com a passividade de só ver e ouvir, descobrindo, redescobrando, reconstruindo as vontades, sonhos e desejos de uma escola melhor para todos.

No entanto, cabe ressaltar que os problemas porventura observados não podem nem devem ser creditados apenas à ação do diretor escolar, como se ele fosse o único responsável. Suas ações são, nesse contexto, reflexos das políticas públicas que, muitas vezes, não facilitam a autonomia das escolas.

Considerando o sentido de autonomia aqui discutido, sobretudo que autonomia implica relações e não isolamento, devemos perguntar como tem sido a relação das escolas também com os níveis maiores de administração, a Secretaria Municipal de Educação, as Diretorias Regionais, por exemplo. Notamos que a estrutura escolar é frágil e que ainda persiste a centralização hierárquica do poder.

CAPÍTULO III

A ESCOLA FUNDAMENTAL E O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO

**“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.”
(Paulo Freire)**

A escola e o projeto político-pedagógico

A sociedade brasileira vem-se tornando cada vez mais complexa. Vários elementos, entre os quais as novas tendências políticas, as inovações tecnológicas, as novas exigências para o mercado de trabalho numa economia globalizada, contribuem para o surgimento dessa complexidade.

A instituição escolar, inserida nesse contexto, deve refletir sobre seu papel para atender às necessidades da comunidade e das novas exigências e tendências sociais.

Buscando essa adequação, as instituições escolares deverão, segundo Nóvoa (1995, p. 15)

adquirirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, onde também se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Refletindo sobre as mudanças que a sociedade vem sofrendo, Hutmacher (1995, p. 64) afirma em relação ao papel da escola que “o mundo inteiro mudou, os saberes úteis à vida também; as escolas procuram seguir este movimento a sua maneira.”

Na busca dessa adequação, as instituições escolares deverão, segundo alguns estudiosos, repensar suas intenções e finalidades.

Mairena, (apud Morin, 2001, p. 21), afirma que “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a “des-saber” o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.”

Morin (2001, p. 22) alerta, ainda, que

a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

Cabe à escola, estimular, encorajar, orientar seus alunos para que possam resolver dificuldades e desenvolver a inteligência. Conseqüentemente, quanto mais desenvolvida a inteligência, maior a chance de resolver os problemas diários.

Terá de haver coerência entre o aprendido em salas de aula e sua aplicabilidade diária para que exista a significância das instituições escolares.

Repensar ou pensar uma escola para as exigências atuais é, segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, “o Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.” (1997, p. 33)

O educando deverá ser orientado para adquirir novos conhecimentos e conseguir desenvolver a capacidade de aplicá-los no cotidiano.

Os currículos deverão, então, ser repensados e reformulados, para atender às novas exigências a que estamos sendo submetidos. Será exigência que a escola elabore um currículo voltado para a realidade do aluno, onde ele possa vivenciar problemas diários, questões sociais e políticas, a cultura sob diversos aspectos, além de fornecer a ele condições para o exercício da cidadania. Além disso, a instituição escolar deverá investir para garantir que todos se desenvolvam e ampliem suas capacidades .

Retornando a Alves (1992, p. 8), “as finalidades da escola são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados, as funções reportam-se aos efeitos intencionais da actividade educativa”. Para ele, as finalidades podem ser elencadas como: culturais, socializadoras, produtivas, personalizadoras e equalizadoras.

Conseqüentemente, a escola deverá preocupar-se com a transmissão e a construção de conhecimentos, integrar os indivíduos à sociedade, fornecer ao sistema produtivo pessoas qualificadas, propiciar o desenvolvimento integral do educando e procurar contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.

Quanto às funções, observamos, ainda, que “a discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.47)

São visíveis nas escolas, alguns problemas entre os quais a precariedade vivida pelos professores em decorrência aos baixos salários, a falta de prestígio social, a falta de objetivos e metas dos envolvidos no processo escolar, o descrédito dos mesmos. Esses fatos acabam influenciando, diretamente, o desenvolvimento de qualquer projeto que se queira instalar nas instituições.

Quanto às escolas brasileiras, para exercerem sua função social,

precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997, p. 49)

Atender às expectativas dos envolvidos no processo educativo leva-nos à busca de compreensão da organização escolar, que possui algumas características específicas. Como organização, está estruturada de maneira formal e informal.

Para Alves (1992. p.9), existem “as estruturas formais (previstas e regulamentadas) e as informais (não previstas, nem regulamentadas)”. Podemos entender as estruturas formais como aquelas previstas sob a forma de leis e regulamentos, regimentos escritos, hierarquias pré-estabelecidas e previamente estipuladas; e as informais, como relações espontâneas e naturais, laços de amizades, sentimentos, valores comportamentais em que as relações pessoais tornam-se evidentes.

Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.

Para entender as funções da escola é necessário entender a relação entre as funções e o que predomina em seu interior.

Quanto ao papel social dela é necessário conhecer as expectativas, os costumes e cultura da comunidade, de modo que a escola seja útil e mostrem com clareza o

homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.” (Souza e Silva, s/d)

Buscando criar escolas que cumpram tais funções, Nóvoa (1995, p. 22-23) relaciona cinco fatores para a construção de escolas eficazes. Dentre eles destaca:

- A liderança e a atenção à qualidade do ensino.

- Um enfoque nos aspectos acadêmicos.
- Clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem.
- Expectativas elevadas dos professores em relação ao sucesso dos alunos.
- Utilização dos resultados dos alunos como base de avaliação dos programas.

Sabendo que é no interior das instituições escolares que deverão ser construídos os projetos político-pedagógicos, é oportuno destacar Mintzberg (apud NÓVOA, 1995, p.24), quando afirma que

um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e de inovação, e os dispositivos de parceria ao nível local.

Para tanto, urge a necessidade de se criarem momentos de reflexão, em que se possa discutir, criticar, dialogar, planejar o projeto político-pedagógico.

É oportuno remeter-nos a Morin (2001, p.65) para quem

a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria.

É sabido que a cidadania exige participação do cidadão no espaço público, então, é necessário que os alunos consigam utilizar e aplicar conhecimentos adquiridos na instituição escolar para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. O cidadão/aluno deve ser atuante e a escola precisa criar espaços para a ação de modo que eles se construam enquanto sujeitos participantes.

Segundo GADOTTI (2000), a escola deve formar o aluno tanto para o mercado de trabalho, quanto para a vida em sociedade, e que ele seja capaz de exercer seus direitos e deveres de cidadão.

Para tanto, é imprescindível elaborar e implementar projetos político-pedagógicos condizentes com a realidade experimentada nos vários segmentos da sociedade.

CAPÍTULO IV

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

“Não se ensinam os homens a serem honestos, mas ensina-se tudo o mais”.

(Pascal)

O papel do diretor escolar na elaboração do projeto político-pedagógico

Para entendermos o papel do diretor escolar diante da elaboração de um projeto político-pedagógico, é interessante refletirmos sobre o atual panorama administrativo das escolas brasileiras.

A reflexão pode partir do entendimento da legislação vigente e levar em conta os modelos administrativos anteriores, que nos influenciaram, visto que o papel e competências do diretor são conseqüências desses processos.

Atualmente, toda educação brasileira está sob a égide na Lei 9.394/96, e, sobre a gestão escolar, encontramos no artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da *gestão democrática* do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (OLIVEIRA, 1999, p.42)

O artigo aponta que os estados e municípios deverão definir suas normas de gestão, porém não define normas específicas para tal elaboração, sequer estabelece o caráter deliberativo para orientá-las. Com isso, serão exigidas novas práticas, entre as quais uma redefinição da escola e de seu papel, como aponta Veiga (1999, p. 140):

na política educacional recente, sobretudo a partir de 1995 (..) ha uma recentralização de decisões da esfera federal. Anula-se gradativamente a governabilidade dos Estados, sobre decisões que afetam não apenas os sistemas educativos, mas o próprio pacto federativo.

Essa tendência de recentralização aponta para vias diversas, como as transferências de recursos financeiros do tipo Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, por exemplo. A administração desses recursos envolverá a própria direção, associação de pais e professores, caixas escolares, etc.

Com essas redefinições, um modelo de gestão escolar aparece no cenário educacional brasileiro - a gestão democrática -, exigência que inova e difere da gestão escolar das legislações anteriores, afirmando a necessidade de atuação dos diversos profissionais da educação integrantes do quadro funcional do estabelecimento de ensino; e a participação da comunidade escolar e local na administração escolar.

No entanto, é preciso atenção para que esses artigos não se transformem em jargões, em enunciados vazios e sem possibilidade de ação.

A participação dessas pessoas não se deverá resultar apenas, dos artigos de lei. É necessário criar momentos e locais para que se inicie participação. Podemos observar que, algumas vezes, os profissionais da educação sentem-se impotentes diante dos problemas que enfrentam diariamente, além de, outras vezes, estarem desmotivados ou corroídos pelo “cansaço pedagógico”.

Estar diante de novas exigências, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases, também os assusta, visto que, conforme observado anteriormente, os diretores escolares tomaram ciência, de modo pouco esclarecedor, das novas exigências.

Como já citado, podemos observar as reações dos diretores, quando receberam a nova L.D.B. para executar, sem preparação ou informação, o fato deixou-os, pelo menos muitos deles, com sensação de fracasso ou de incompetência diante do que lhes estava sendo exigido.

A exigência da participação dos elementos da comunidade escolar requer uma comunidade amadurecida, capaz de lutar pelos seus direitos, como um conjunto de cidadãos participantes.

A escola atual, como também a sociedade em geral, vive um período de indefinições e incertezas, e os profissionais envolvidos com o processo educacional acabam sendo contaminados pelos conflitos e desestimulados para encarar novos desafios; e, participar da elaboração do projeto político-pedagógico passa, então, a ser um desafio. No entanto, Piletti (1999, p. 108) afirma que “a Lei 9.394/96 ao atribuir a cada escola a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica, avança para a descentralização e abriu novos espaços para a organização autônoma da escola”.

Por outro lado, surge a necessidade do trabalho democrático e “uma democracia não se impõe: antes, só tem condições de vicejar quando, construída de baixo para cima, submete os próprios dirigentes e a eles sobrevive” (Piletti, IBID).

Assim, a participação dos envolvidos deverá acontecer por decisão própria, pelo desejo de participar e de servir, de querer construir e, também, exigirá dos

governantes uma participação eficaz e não apenas uma transferência de responsabilidades.

Numa breve reflexão sobre o passado, objetivando a compreender o papel do diretor escolar atual, HORA (1996) sustenta que, nas escolas, alguns modelos administrativos tradicionais baseados no taylorismo estabeleciam

o controle do trabalho como essencial para a gerência, produzindo uma nova forma de organização em que havia a necessidade de um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades: o administrador, cuja ação passou a garantir ao capitalista um poder maior sobre os trabalhadores. (1996, p. 36-37)

Ou ainda a teoria da Administração de Henry Fayol, em que eram considerados

os princípios da divisão do trabalho, autoridade e disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoas, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade que constituem um dos modelos da estrutura capitalista. (op.cit)

Esses aspectos são freqüentemente encontrados nos modelos de administração escolar; e, finalmente, segundo outro movimento conhecido como Administração Burocrática, o gestor escolar administrava sua escola, reforçando a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual, intensificando a dominação do capital sobre o trabalho, dada a sua extensão a todos os níveis da atividade humana.

Porém, percebemos que o papel e as competências dos diretores escolares eram isolados; trabalho em grupo, participativo, e divisão de responsabilidades, gestão democrática não eram citados nem encontrados no interior das escolas.

No entanto, ao se referir à gestão escolar, Tiramonti (2000, p. 118-119) afirma que

no início da década de 1990, os governos nacionais iniciaram um processo de modernização da educação que implicou mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamentos, na estrutura acadêmica e no

conjunto de princípios e valores que orientam o dever ser educativo (...).

Afirma, ainda, que:

os atuais eixos da discussão são a “autonomia escolar” que se correlaciona com uma nova distribuição de responsabilidades que faz com que os indivíduos tenham que assumir riscos(...).

Essa nova “distribuição de responsabilidades” pode ser entendida como descentralização do poder ou uma nova distribuição de responsabilidades entre o Estado e as escolas, entre o diretor que passa a dividir a responsabilidade de dirigir a escola com seus pares e demais pessoas envolvidas. Assim, isto pode significar que o papel do diretor escolar na construção do projeto político pedagógico não é isolado, pois o projeto deve ser construído em conjunto.

Segundo Arelaro (2000, p. 100-101) a questão da gestão democrática é polêmica. Referindo-se este assunto, a autora afirma que

certamente essa diretriz de avaliação é polêmica, porém quero sustentar que ela é o eixo norteador que nas políticas públicas pode nos permitir conceituar e identificar a “boa” escola e a escola *para e de todos*. É ela que dá a melhor e mais socialmente justa condição de avaliação da qualidade do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas.

No entanto, a própria autora revela que os dados apontam que cerca de 30% da população brasileira está sem qualquer atendimento escolar, aguardando uma vaga nas escolas.

Percebemos que, com as últimas mudanças, um novo perfil de diretor escolar passa a ser idealizado e exigido: um administrador democrático, cujas funções e modelos diferem dos anteriores, pois novas formas de reflexão, pressupõem a substituição dos pressupostos teóricos anteriores.

Fortuna (2000, p. 19) refere-se às novas características de gestão, observando que:

algumas pré-condições sinalizam a prática de uma gestão democrática. São elas: transparências de informações, dos controles e das avaliações; debates e votação das decisões coletivas; normas de

gestão regulamentadas e/ou legitimadas por maioria; coerência da gestão com o processo democrático mais amplo da sociedade; vigilância e controle da efetividade das ações.

No entanto, o conhecimento íntimo do funcionamento das escolas, permite entender um pouco melhor a realidade ali existente e conhecer a rotina de um diretor escolar, as condições que conduz em sua gestão e como ele desempenha seu papel.

Inicialmente cabe ressaltar que a presença dele é necessária e, por que não, indispensável, pois por ele passam todos os *documentos* e *momentos* da vida escolar, tanto dos alunos, quanto da instituição em si.

Valerien (2000, p. 16) afirma que “o diretor de escola torna-se um verdadeiro ponto de referência e constitui o desencadeador privilegiado de qualquer ação específica que vise à melhoria da qualidade do ensino”.

Sabemos, como já apresentado nesta pesquisa, que uma das exigências para a construção e o sucesso do projeto político-pedagógico é que todos os segmentos da escola, deverão elaborar seu projeto. Não somente elaborar, mas também programar e avaliar seu processo funcional.

A participação da comunidade, dos alunos e professores, enfim, dos atores envolvidos, deverá contar com um profissional que gerencie, administre o processo; e esse profissional é o diretor escolar.

Nos dicionários podemos encontrar o significado do termo administração como um conjunto de princípios, normas e funções que objetivam ao ordenamento de fatores de produção e controle da sua produtividade e eficiência, para que se atinja uma meta pré-estabelecida.

Podemos entender, então, que administrar se relacione com regras e normas que tornam uma instituição passível de ser conduzida, gerida, organizada.

Para Bussmann (1999, p. 43)

administrar é agir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objetivo. É, portanto, uma ação finalista voltada à obtenção de algum resultado.

Administrar leva à ação, à reflexão, ao encaminhamento de idéias e decisões para execução de uma proposta que permita atingir objetivos.

Para Lourenço Filho (1968, p.41) administrar é

organizar, no sentido comum do termo, é bem dispor elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modo de fazer), que conduzam a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidades e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral.

E gestão, por sua vez, “significa o ato de gerir, gerência, administração, (...) é tomada de decisão, é organização” (Ferreira, 2000, p.306).

Refletindo sobre a importância do papel do diretor escolar no interior das instituições escolares, e atribuindo-se a ele um papel de extrema importância, remeto-me a Borges (1992, pág. 19); “cabe a ele coordenar e orientar as atividades que ocorrem dentro da escola, além de articular o administrativo e o pedagógico”.

Quanto à classificação das atribuições do diretor escolar, elas podem ser divididas em burocráticas e pedagógicas: burocráticas, quando tem de coordenar trabalhos administrativos, tais como organizar horários, escala de férias, encaminhar processos e petições, zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais, balancetes, cadastros, prestação de contas, autorizar a matrícula e transferência dos alunos, assinar junto à secretaria documentos escolares, como funcionário “responsável pela burocracia institucional da Unidade Escolar inserido num complexo mais amplo que é a Rede Pública de Educação” (Lima, 1992, p. 118)

Quanto ao trabalho pedagógico, podemos destacar a coordenação das atividades que visem à elaboração de projetos, à integração família-escola, ao incentivo à formação contínua dos docentes, além de desenvolver, acompanhar e orientar projetos ou atividades de classificação, reclassificação, aceleração de estudos, agrupamento de alunos, criando alternativas de solução para os problemas escolares e condições para o pleno desenvolvimento da unidade escolar, entre outros.

Apesar das atividades do diretor escolar serem divididas, por alguns estudiosos, em democráticas e pedagógicas, elas não podem ser dicotomizadas, pois caminham juntas e entrelaçadas no interior das escolas. O diretor escolar administra e participa de ambas ao mesmo tempo, sendo um processo contínuo e conjunto.

Já Valerien, (2000, p. 14), afirma que “o papel de administrador e gestor, de uma certa forma, sobrepe-se às funções pedagógicas”.

Antigamente o diretor ensinava e, ao mesmo tempo, administrava e era comum vê-lo substituindo um professor ausente. No entanto, com o aumento das funções administrativas, “o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.” (Valerien, *ibid*)

No entanto, permanentemente o diretor escolar se encontra sob pressão de grupos opostos e deve atender às necessidades de ambos.

Paro (1990, p. 133) afirma que o diretor escolar

se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam melhoria de ensino; e de outro, o Estado, não satisfazendo tais reivindicações e diante do qual o diretor deve responder pelo cumprimento no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes.

Saber lidar com essas questões é o grande desafio do diretor, por sua posição de comando: ele “é visto, em geral, como detendo poder e autonomia muito maiores que na realidade possui” (Paro, 1990, p.134).

Esse fato pode ser analisado, tendo-se em vista que o diretor escolar ocupa uma posição hierarquicamente peculiar, pois, ao mesmo tempo em que se relaciona com pais, professores e alunos (e é cobrado por eles por posturas e decisões), reporta-se a instâncias superiores, cumprindo normas, decisões, mediando relações entre os órgãos que regem e normalizam o sistema educacional.

No entanto, outros estudiosos afirmam que um administrador bem sucedido deverá “transformar sua escola num verdadeiro centro de informações e debates, de avaliações a respeito das questões sócio-político culturais que têm repercussão sobre a escola, procurando firmar a posição da Escola ante esses contínuos desafios” (Severino, 1992, p. 87).

Diante das perspectivas, necessidades e prescrições que rodeiam seu dia-a-dia, o diretor escolar se vê diante de expectativas e frustrações e deve buscar

alternativas de posturas e modos de agir que atendam à atual tendência de administração escolar, a gestão democrática, para a elaboração do projeto político-pedagógico.

Democratizar a gestão irá significar que ele deixará de ser a autoridade única da escola, deixará de ser o administrador burocrático, preocupado somente com formulários, com suprimentos de recursos materiais e humanos, para ser um grande articulador das ações de todos; deverá fazê-lo priorizando as questões pedagógicas, para conduzir o projeto político-pedagógico e envolver toda sua equipe numa constante discussão sobre a educação brasileira.

O administrador escolar democrático abrirá as portas da escola para a comunidade e, uma das maneiras para fazê-lo, é através do Conselho de Escola, que será composto por pais, professores, alunos, funcionários e direção, que se reunirá para sugerir medidas e soluções e para a tomada de decisões.

Na elaboração do projeto político-pedagógico, o administrador escolar deverá, ainda, delegar tarefas, descentralizando e organizando serviços; priorizar metas, desmontando relações de poder e submissão; compartilhar com os colegas suas dúvidas, anseios e esperanças para a construção de uma nova etapa de administração escolar: a gestão democrática da escola.

CAPÍTULO V

A ESCOLA FUNDAMENTAL: O DISCURSO E A PRÁTICA

“A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a des-saber o sabido e a duvidar de sua própria dúvida, esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”.

Juan de Mairena

O que a Direção de Escola entende como Projeto Político-Pedagógico:

Pretendemos apontar, neste estudo, elementos que possibilitem compreender ou diferenciar as concepções dos diretores escolares quanto à construção do projeto político-pedagógico nos locais onde atuam, partindo das respostas obtidas durante as entrevistas nas escolas.

Reportando-nos a Bodgan e Biklen (1994, p. 205), encontramos a afirmação que

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Pretendíamos inicialmente, verificar o que os diretores escolares entendem por projeto político-pedagógico. Então, foi-lhes solicitado, inicialmente, que definissem o que a compreensão que tinham do assunto.

Sobre a definição do que é Projeto Político-Pedagógico:

A observação do discurso dos diretores entrevistados, apontam concepções diferentes acerca da definição de projeto político-pedagógico. À solicitação de uma definição para o Projeto Político-Pedagógico, deram as seguintes respostas:

Diretora I: *“É a proposta pedagógica feita a cada 4 anos pelas escolas”*.

Diretora II: *“É o planeamento que foi feito, no início do ano, baseado nos PCNs”*

Diretora III: *“É o plano diretor”*.

Diretora IV: *“É as metas (sic), os objetivos que a escola tem, e a filosofia da escola”*.

Diretora V: *“São os projetos que irão acontecer durante o ano, são indicados na proposta pedagógica”*.

Diretora VI: *“É a proposta pedagógica e é feita anualmente”*.

Os depoimentos mostram que há uma diferença de entendimento entre a conceituação e a definição do que vem a ser o projeto político-pedagógico.

No Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio (1995), nos verbetes, “plano”, “proposta” e “planejamento” encontram-se as seguintes definições:

“Plano: adj. (...) 8. Projeto. 9: Projeto ou empreendimento com fim determinado. 10. Conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento” (p.510).

“Planejamento. S.m. 1. Ato ou efeito de planejar. 2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, seguindo roteiro e métodos determinados; planificação(...)” (p.510).

“Proposta. S.f. Ato ou efeito de propor. Aquilo que se propõe, se apresenta; proposição. Plano ou projeto proposto” (p.533).

Se nos detivermos no conceito “proposta”, veremos, pela definição, que ela engloba os verbetes “plano” e/ou “projeto”, o que nos leva a pensar que a proposta pedagógica poderia ser entendida como plano ou projeto proposto.

Bem, ao nos inserirmos no contexto escolar tomamos conhecimento de que “a escola” elabora diversos tipos de documentos⁵, além do regimento, das normas disciplinares, do calendário anual, das agendas escolares.

⁵ “No campo da educação e do ensino há vários tipos de planejamento que variam de acordo com o seu grau de abrangência:

- a) planejamento de um sistema educacional: é feito a nível nacional, estadual e municipal. Consiste no processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional, para delimitar suas dificuldades e prever alternativas de solução.
- b) Planejamento escolar: é o planejamento geral das atividades de uma escola, é o processo de tomada de decisões quanto aos objetivos a serem atingidos e a previsão das ações, tanto pedagógicas como administrativas que devem ser executadas por toda a equipe escolar.
- c) Planejamento curricular: é a previsão dos diversos componentes curriculares que serão desenvolvidos ao longo do curso, com a definição dos objetivos gerais e a previsão dos conteúdos programáticos de cada componente.
- d) Planejamento didático ou de ensino: é a previsão das ações e procedimentos que o aluno vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos.
- e) Planejamento de curso: é a previsão dos conhecimentos a serem desenvolvidos e das atividades a serem realizadas em uma determinada classe, durante um certo período, geralmente o ano ou semestres letivos.
- f) Planejamento de unidade: reúne várias aulas sobre assuntos correlatos, constituindo-se uma porção significativa de matéria, que deve ser dominada em suas inter-relações.

Enfim, um número razoável de documentos, aqui entendidos como “papéis”, (que não raras vezes ficam perdidos em gavetas e armários) elaborados mais para cumprir burocracia administrativa interna ou obrigações hierárquicas do que para viabilizar o trabalho escolar.

Esses documentos, muitas vezes, são desconhecidos até mesmo pelos professores e alunos. No entanto, para Haydt (1998, p. 94-95), “planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão”. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida dos indivíduos, nos mais variados momentos.

Observa-se, assim, que planejamento escolar pode ser encarado como processo de tomada de decisões, previsão de ações, tanto pedagógicas quanto administrativas, que devem ser executadas por toda a equipe escolar.

Gadotti (2000) nos propõe o seguinte questionamento: afinal o que é projeto? O que é projeto político-pedagógico da escola?

Para o referido autor é comum confundir projeto com plano:

certamente, o plano diretor da escolar – como um conjunto de objetivos, metas, e procedimentos - faz parte de seu projeto, mas não é todo o seu projeto. (p.35)

Assim, eles – objetivos, metas e procedimentos - são necessários, mas segundo Gadotti (2000, IBID), “em geral, o plano fica no campo do instituído, como defende hoje todo esse discurso oficial em torno da qualidade e em particular a qualidade total ”

Necessariamente, o projeto político-pedagógico da escola “não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto de seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida” (Gadotti, 2000, p.35).

O projeto deverá confrontar sempre o instituído e o instituinte, ou seja, hoje a escola se vê diante de novas exigências, como, por exemplo, formar cidadãos responsáveis e críticos; com isso, ela não poderá ficar alheia às mudanças externas que ocorrem no espaço externo, do lado de fora da escola, na sociedade.

g) Planejamento de aula.: o professor especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos planos de curso e unidade” (Haydt, 1998, p.95-102).

E quanto ao projeto político-pedagógico, cabe lembrar que todo projeto pedagógico da escola deverá ser também político, pois deverá ir além do instituído, ou seja, de agrupamentos de planos de ensino, de currículos de atividades diversas. Deverá levar em conta a formação de seus alunos enquanto cidadãos participantes e autônomos na sociedade. O aluno deverá tornar-se sujeito de sua aprendizagem, participando de “decisões que dizem respeito ao projeto da escola de que faz parte e também do projeto de sua vida” (Gadotti, 2000, p.36).

O projeto político-pedagógico não deverá ser elaborado e arquivado como um documento qualquer nem deverá ser construído apenas para atender a burocracias externas ou hierárquicas, mas para buscar novas dimensões, ações educativas intencionais, com a união dos atores envolvidos no processo escolar.

A escola e, conseqüentemente, seu diretor e demais membros da comunidade escolar deverão assumir com a sociedade o compromisso de formar cidadãos críticos e atuantes.

Retornando à fala das diretoras entrevistadas, podemos notar, pelas diferentes respostas, que, independentemente da localização da escola, se é municipal ou estadual, do número de alunos, há divergentes opiniões quanto à definição do que seja projeto político-pedagógico.

Nas definições foram encontradas as palavras: projetos, proposta, plano, planejamento e meta.

Ora, se entendermos que plano pode ter o mesmo significado de projeto e que proposta pode ser entendida como plano e projeto, segundo o Dicionário Aurélio/Folha (id. *ibid.*), não encontraremos muita diferença quanto à etimologia das palavras.

No entanto é necessário relatar que, durante as entrevistas, o Projeto Político-Pedagógico parecia estar sendo confundido com o Plano Escolar – também conhecido como Plano Diretor, Plano Gestor - documento anualmente elaborado pela escola com o objetivo de informar como ela funcionou durante o ano anterior e como deverá funcionar durante o ano em curso. O documento apresenta alguns dados, tais como número de alunos matriculados, número de salas de aula, números de alunos aprovados e reprovados, entre outros, e é enviado para a Diretoria Regional de Ensino para homologação.

Desse documento constarão também informações básicas como as características da clientela escolar, metas a serem cumpridas pela escola, bem como os projetos que irão acontecer durante o ano letivo.

Parece mais um “documento” para atender à Diretoria Regional, do que às necessidades da escola, pois, durante as visitas às referidas escolas, houve diretoras que sequer sabiam onde o documento estava arquivado. Percebe-se assim, que ele não faz parte do cotidiano da instituição; que apenas cumpre uma exigência da Diretoria de Ensino e é arquivado como um documento destituído de importância.

Na resposta da Diretora I sobre o a definição do projeto político-pedagógico, ela afirma que a escola tem três elementos básicos: o Regimento Escolar, que relaciona todos os tópicos necessários para o bom funcionamento da escola, tais como as formas de aprovação, de retenção, os horários, etc.; a Proposta Pedagógica, que é a programação de trabalho para o ano letivo; e o Projeto Político-Pedagógico, constituindo-se dos projetos que irão ocorrer durante o ano, indicados na proposta pedagógica.

Ela acredita, ainda, que o projeto político-pedagógico melhora o trabalho escolar, quando elaborado com a participação dos professores e coordenadores nas HTPC⁶.

Em contrapartida, durante as entrevistas, pudemos verificar que as depoentes demonstraram uma preocupação maior em cumprir e atender às solicitações da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino do que com a escola que elas administram e com os alunos que a freqüentam.

Essa afirmação decorre do fato de que no mês de março de 2002, quando se comemorava a Semana do Município de Araras, houve, por exemplo, uma preocupação intensa com o desfile das escolas pela Praça Central. Havia um grande movimento de professores e diretores, preocupados com as roupas dos alunos e com as fanfarras, pois todas as escolas do município estariam presentes.

No entanto, nessa mesma escola, ao caminhar por ela, deparei crianças com uniformes em desalinho, rasgados e de tamanhos maiores ou menores que o ideal.

Cabe aqui um questionamento: não seria adequado e correto, elaborar um projeto político-pedagógico que se preocupasse com o cotidiano e com o futuro dessas crianças em vez de perder semanas com a preparação de um desfile?

⁶ HTPC: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

Quanto ao desfile, observa-se que, sendo uma exigência de um órgão superior, acaba obrigando seus diretores a deslocar atenções e preocupações para atender tal ordem. Com isso, a escola com seus problemas internos acabam ficando à espera de soluções.

Após diversas leituras constato que o objetivo maior dos projetos político-pedagógicos deve ser os alunos das escolas, futuros cidadãos críticos e capazes de interferir na sociedade para transformá-la.

Veiga (1999, p.13), ao se referir ao projeto político-pedagógico, afirma que “político e pedagógico têm uma significação indissociável”, pois, para ela, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, porque deverá estar articulado com o compromisso sociopolítico e com os interesses reais da coletividade.

Durante as entrevistas, uma das diretoras solicitou auxílio da vice-diretora e até mesmo da secretária para responder a algumas questões, fato que demonstra a falta de conhecimento do que ocorre dentro das escolas que dirigem, pois nem mesmo sabem da existência de documentos, de planejamentos e projetos.

Ocorre também que, nas escolas, “o documento” tem um poder instituído maior que o instituinte, visto que quatro diretoras recorreram “às gavetas” em busca de seu projeto político-pedagógico; uma delas sequer sabia se tinha ou não tal documento, dizendo que o mesmo fora elaborado havia alguns anos.

O projeto político-pedagógico parece ser freqüentemente confundido com o planejamento que as escolas organizam no início do ano letivo. (Nas escolas visitadas o planejamento ocorrera durante o mês de fevereiro).

Participando do Planejamento, de uma das escolas pesquisadas, percebi que a diretora da escola delegou para a coordenadora pedagógica a responsabilidade de elaboração e coordenação do planejamento.

Sob a responsabilidade dessa profissional, os professores pouco discutiram os problemas e conversaram sobre os alunos da escola. A coordenadora cumpriu “seu papel” de coordenar uma reunião, trazendo informes prontos e discussões já previamente definidas, sendo que a diretora raramente apareceu e, quando estava presente, ora era para pequenas informações, ora para avisos gerais.

A Coordenadora Pedagógica trouxe textos para os professores analisarem, dentre eles “A águia e a galinha”, “O avesso das coisas”, “A Lição da Borboleta”, entre outros.

Os textos foram distribuídos a todos, às vezes lidos, outras vezes, não. Outras atividades foram feitas, em grupo, por exemplo, havendo a distribuição dos trabalhos e depois a exposição dos mesmos por parte dos professores. A coordenadora, em seguida, faz comentários sobre o que os professores fizeram, emitindo sua opinião.

Observei que, nesse Planejamento houve um cronograma pré-estabelecido pela coordenadora pedagógica e que, os textos foram selecionados por ela. A diretora não participou, exceto para alguns comunicados. Parece haver uma divisão de tarefas, e o planejamento fica sob a responsabilidade de um único profissional. O trabalho conjunto fica prejudicado, porque as discussões são fragmentadas.

Quanto à elaboração do projeto político-pedagógico:

Rossa (1999, p. 65) relata um fato, que aqui ilustra o modo de compreender os termos “construção e elaboração” do projeto político-pedagógico:

é muito conhecida a história dos três operários envolvidos com a construção da catedral de Colônia, Alemanha. Aos três foi perguntado: O que você está fazendo? O primeiro respondeu: Estou colocando umas pedras sobre outras. O segundo: Estou levantando uma parede. O terceiro: Estou construindo uma catedral .

Os três operários construíam o mesmo edifício, era uma construção coletiva, mas o resultado - fruto da idéia, do trabalho, da intervenção, da participação de muitas pessoas – será uma catedral.

Quando tratamos do projeto político-pedagógico da escola, devemos ter em mente, a priori, que se trata de uma construção coletiva, planejada, não obstante a fragmentação tão comum nas escolas e na educação.

A elaboração do projeto político-pedagógico das escolas, de acordo com os artigos 13 e 14 da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar, caberá aos docentes, profissionais da educação, com a participação da comunidade escolar e local, através de conselhos ou equivalente.

Veiga (1999, p. 15) afirma que

para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Vale lembrar que, na atual sociedade, a escola não pode mais ser dirigida de cima para baixo, hierarquicamente falando, e não poderá, também, ter um poder centralizador.

É preciso atentar para as palavras de Carvalho (1998, p. 35) para quem o Projeto “marca sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças.”

No entanto, durante as entrevistas, pude perceber que os projetos estão sendo elaborados de formas diferentes:

“Fizemos em 1999, (...) recebemos orientações da delegacia de ensino, literaturas fornecidas pelo Estado (...) e será avaliado em 2003”. (Diretor I)

“Houve uma reunião no início do ano por séries”(Diretor II)

“É bem antigo, foi elaborado em 1998 ou 1999”(Diretor III)

“Foi feito há 3 anos, é revisto no início do ano letivo, no planejamento escolar (...)” (Diretor IV)

“São feitos no início do ano letivo e indicados na proposta pedagógica”(Diretora V)

“É feito anualmente. É feito por todo mundo, é coletivo. A L.D.B. dá autonomia e liberdade para fazer isso.” (Diretora VI)

A sociedade atual faz com que pensemos em mudanças na forma de gerenciar instituições e empresas. Trata-se de descentralização de poder, de construir e gerenciar instituições que sobrevivam diante dos impasses e mudanças contínuas por que a sociedade vem passando. Deve-se lembrar que a escola, como instituição social, não pode ficar alheia a essas mudanças. Desse modo parece haver um “descuido” quanto à elaboração dos projetos nas falas acima.

Ora, se a sociedade muda sempre, se paradigmas novos surgem enquanto outros desaparecem, se o conceito e formas de trabalho estão em constante evolução, se o homem moderno, para sobreviver, deve estar preparado para uma realidade

multicultural, pluralista e desigual, como fazer para educar crianças e adolescentes com um projeto elaborado alguns anos atrás, segundo a fala da Diretora I, para avaliá-lo somente em 2003?

Durante esses anos nada mudou, nada muda ou mudará? O tempo naquela escola permanecerá paralisado?

Podemos ainda nos remeter a Barroso (1998, p. 37), quando pronuncia que “toda organização tem uma missão a cumprir; ela é, ao mesmo tempo, a sua razão de ser, a sua finalidade e a sua referência.”

Assim, as escolas, ao pensar na elaboração de seu projeto político pedagógico, devem se preocupar com sua “missão”, refletindo sobre a ação educativa que a escola tem e os objetivos a serem atingidos por ela.

A maioria dos planejamentos escolares ocorre no início do ano letivo, quando professores, diretores e coordenadores se reúnem para discutir, planejar e prever como será o ano letivo na escola.

Constato, durante a participação em um destes planejamentos, que a questão pedagógica é até discutida, porém sem o vínculo com o político, com o perfil do cidadão a ser formado. Tudo gira em torno da fala da coordenadora pedagógica, com pouca participação dos professores.

Os trabalhos foram organizados pela coordenadora pedagógica, assim como as leituras efetuadas, as músicas ouvidas e cantadas.

Em alguns casos, houve confusão entre planejamento escolar com o projeto político-pedagógico.

Para Rocha (1998) os princípios norteadores de um projeto político pedagógico, por ele chamado de Projecto Educativo de Escola, deverão levar em consideração as opiniões e ações simultâneas dos diversos atores da comunidade escolar, além de apoiar-se em dados, opiniões e descrições de situações. O autor afirma que “as opiniões fornecem importantes informações sobre as representações dos diversos atores acerca do seu papel e trabalho” (Rocha, 1998, p.43)

Além de ter como centro desse procedimento o aluno para o qual as atenções deverão estar direcionadas, a elaboração do projeto político-pedagógico deveria contar com as opiniões, a participação e testemunhos dos pais e funcionários da escola, além, é claro, dos alunos.

Nessa escola, onde participei de um planejamento, ao indagar sobre a participação dos pais e da comunidade, a diretora disse:

“Os pais do Conselho de Escola conheceram e deram sugestões na elaboração do Regimento Escolar. São doze pais eleitos para comporem o Conselho, mais oito professores, dois funcionários, quatro alunos e o diretor.”

Afirmou, ainda, que:

“O Conselho participa de discussões como a aprovação do calendário escolar, compra de equipamentos, reforma do prédio, escolha de coordenadores. Os demais pais são chamados para participar de reuniões bimestrais com os professores. A escola conta também com a Associação de Pais e Mestres que realiza uma assembléia por ano para compor a diretoria.”

Ainda, sobre a questão da elaboração do projeto político pedagógico, Gandin (1999, p. 28) alerta sobre os dois níveis existentes no projeto político-pedagógico, o primeiro “o dos resultados finais a serem alcançados, ou seja, a indicação do tipo de sociedade que se quer ajudar a construir, expressa sob forma de uma hierarquia de valores (...) e o da intermediação (enquanto a instituição é o meio) entre a utopia e a realidade, através da indicação de como a instituição vai contribuir para estes resultados”.

No caso da escola, enquanto instituição educacional é através do projeto político-pedagógico que ela pode contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e capazes de interferir na realidade em que estão inseridos.

Os atores envolvidos na elaboração do projeto político-pedagógico

Elaborar um projeto político-pedagógico significa pensar em coletividade, em grupo, em equipes, em pessoas e instituições que organizam e decidem sua prática, para a realização de um determinado projeto.

Gandin (1999, p.47) afirma que “o planejamento participativo nasce a partir de uma análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça essa que se caracteriza pela falta de participação.”

Nesse caso participação pode ser entendida não só como presença, não só como colaboração nas reuniões marcadas. A participação a que nos referimos é aquela em que as pessoas envolvidas deverão ter consciência da divisão de poder ali existente, deverão refletir sobre a oportunidade e possibilidade de decisão, propondo mudanças no fazer e mudanças no ser.

Assim sendo, Gandin (1999, p. 49) ressalta que

é fazendo novas coisas e sendo diferente que se transforma a realidade existente; essa maneira de organizar a programação, derivando dessa premissa as quatro categorias de propostas (ação, rotinas, atitudes e regras) faz aumentar a clareza, a precisão, permitindo mais força na intervenção da realidade.

É necessário, em todo planejamento, que exista o saber que vem do conjunto de idéias e um querer mudar, um querer interagir, um querer participar.

Nas entrevistas com as diretoras escolares, com respeito às personagens envolvidas na elaboração do projeto político pedagógico, obtivemos:

Diretor I: *“Os professores colaboram na elaboração”*.

A diretora afirmou que os professores colaboram na elaboração do projeto político-pedagógico, quando participam das discussões durante as HTPCs.

Cabe ressaltar que, geralmente, nas escolas onde esta pesquisa se desenvolveu, as HTPCs. São liderados por coordenadores e coordenadoras, e a pauta das discussões já está previamente decidida.

Existem HTPCs, em que a parte pedagógica não é discutida, haja vista o grande número de recados e orientações por parte da administração, como por exemplo, recados da Dirigente de Ensino, faltas abonadas, holerites, etc.

Em duas HTPCs, numa das escolas pesquisadas, pude observar que, no primeiro dia, (29/07/2002), a Coordenadora pedagógica fez a leitura dos e-mails enviados pela Diretoria de Ensino, divulgou o concurso de redação da EPTV de

Campinas e passou orientações da Direção da Escola sobre problemas de ordem disciplinar dos alunos.

No segundo dia (30/07/2002), a coordenadora falou sobre a importância do Projeto de Recuperação e Reforço.

Cabe ressaltar que a duração das HTPCs é de uma hora. Nessa escola ocorreu das 17h30min às 18h30 min.

Participei das HTPCs como ouvinte e convidada pela coordenação, sem emitir nenhuma opinião, somente observando.

Diretor II: *“Professores, coordenação e direção. Os professores receberam orientação da coordenação e discutiram algumas coisas dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os professores elaboram seus planos, a maneira como vão trabalhar e depois apresentam à direção e à coordenação.”*

Os conteúdos a serem discutidos, como em outras escolas pesquisadas, partem da coordenadora. Quanto à discussão sobre “algumas coisas dos PCNs”, foram elencados tópicos como, por exemplo, o da progressão continuada e da avaliação.

Geralmente, são lidos textos e, em seguida, pede-se aos professores que expressem suas opiniões: os conteúdos são variados: há textos sobre auto-estima textos com reflexões ou assuntos educacionais, como por exemplo, os de Rubem Alves.⁷

Diretor III. *“Professores e Coordenadores”*

Diretor IV: *“Professores, corpo docente, a coordenação e a direção”*

Diretor V: *“O projeto é elaborado pelos professores e coordenadores nos horários de HTPC⁸”*

Como já observado anteriormente nas falas das diretoras entrevistadas, as HTPCs, estão sendo utilizadas para a discussão e elaboração dos projetos político-pedagógicos; no entanto, ao visitar a escola V, observei que, havia três HTPCs por

⁷ Rubem Azevedo Alves: texto Sobre Jequitibás e Eucaliptos, in **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

⁸ Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

semana, com a mesma coordenadora, (segunda, terça e quarta-feira, das 18h às 19h), pauta idêntica para os três dias, porque nem todos os professores estão presentes nos mesmos dias, mas, alguns deles participam de duas HTPCs porque estão na escola nesses dias e fazem parte do conjunto de professores daquela instituição.

Conseqüentemente, muitas vezes, esses professores mostram-se desinteressados e ficam alheios às discussões.

Sobre as HTPCs é conveniente ressaltar que foram criadas pela Portaria CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) nº 1, de 8.5.96, considerando a importância do trabalho coletivo: “na articulação dos diversos segmentos da escola para a construção e implementação de seu trabalho pedagógico, no fortalecimento da unidade escolar, como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico, no (re)planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir no processo de ensino e aprendizagem”.

Composta de dois artigos designa os objetivos de tal portaria, dentre os quais destaca-se que este espaço de tempo (duas horas semanais) deverá ser destinado à construção e implementação do projeto pedagógico da escola, articulação de ações educacionais desenvolvidas pelos diversos segmentos da escola, identificação das alternativas pedagógicas, possibilitar a prática docente, favorecer o intercâmbio de experiências, promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores e acompanhar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, nos horários das HTPCs, é possível, construir, avaliar, implementar o trabalho pedagógico da escola.

Diretor VI, em suas respostas, afirma que o projeto político-pedagógico:

“É feito por todo mundo, é coletivo. A LDB dá autonomia e liberdade para fazer isso. Você faz de acordo com a sua coletividade. Você tem que fazer o diagnóstico, estudar a clientela, é autônomo. Nessa proposta eu coloco meus conteúdos, meus projetos, como vão ser trabalhados. Tenho autonomia total para fazer. É elaborado em reuniões previamente estabelecidas no calendário escolar, uma por bimestre, além de 12 horas de planejamento”.

Nessa escola, segundo a diretora, ao elaborar o projeto político-pedagógico, “todo mundo participa”. “Todo mundo” significa: professores, coordenadores e direção.

Em sua fala, a diretora diz que devemos “fazer um diagnóstico, estudar a clientela”. Ao ser interrogada sobre como o diagnóstico ocorre, relatou que grande parte dos professores conhecem seus alunos, porque eles – professores e alunos – já fazem parte da escola há algum tempo. Quanto aos alunos ingressantes ou transferidos, a diretora afirma que, pelas fichas de matrícula faz-se um levantamento para saber quem eles são, quem são os pais, onde residem, etc.

Quanto à autonomia, diretora afirma que tem autonomia total, sabemos que o Estado, através de normas, decretos e portaria, informa como devem ser os procedimentos administrativos de uma escola; conseqüentemente, essa autonomia passa a ser parcial, não total.

Ao ser indagada sobre como estuda sua clientela, a diretora afirma:

“Estudar a clientela é conhecer meus alunos e seus pais. Nas reuniões de pais, procuro conversar com os pais, principalmente dos novatos, para conhecê-los melhor”.

Vale ressaltar que, nas escolas pesquisadas, o projeto escolar continua a ser confundido com o planejamento efetuado no início do ano letivo, e que dele participam professores, diretores e coordenação.

Pude observar que não há uma interação entre os elementos; partem geralmente da diretora ou coordenadora as idéias e sugestões de como agir, e percebe-se que a participação dos professores se resume a sugestões ou acréscimos a um planejamento já definido anteriormente.

Os pais dos alunos, funcionários administrativos e mesmo os alunos não são chamados a participar do planejamento, sendo que, durante as discussões, a preocupação com a formação do aluno enquanto cidadão capaz de interagir com sua comunidade, não foi sequer lembrada. As pessoas que ali estudam são vistas apenas como alunos daquela instituição, desvinculadas do resto da sociedade. As discussões recaem sobre os alunos com problemas nas notas, na progressão continuada, na “Festa da Árvore”, os alunos repetentes, pais que não vêm à escola quando solicitados.

Concordo que “os sujeitos do planejamento participativo são parte do mesmo objeto sobre o qual se propõe refletir e agir. Sua ação prático-reflexiva resulta em projetos e em organização” (Falkembach, 1999, p.137), entendo que todos os sujeitos deveriam refletir e agir sobre o objeto com que estão envolvidos, neste caso, o projeto político-pedagógico.

Ainda, segundo alguns estudiosos, os sujeitos envolvidos no planejamento participativo deverão se reunir em torno de uma prática intencionada, na qual deverão combinar oportunamente sua experiência e reflexão.

Trocar experiências e refletir sobre sua prática! Prática que deveria ser repensada e vivenciada de forma coletiva, visto que “há uma pretensão de que seja formadora de sujeitos imbuídos do propósito de democratização”. E que haja uma proposta de planejamento participativo para que se mobilizem “sujeitos vinculados a processos de socialização em desenvolvimento no micro-espço da comunidade escolar: no bairro, na escola e na família, especialmente.. Processos que os interagem à cotidianidade”. (Falkembach, IBID)

Finalmente, o planejamento participativo poderia se transformar num instrumento de grande valia para potencializar e trabalhar o processo de maturação desses indivíduos, conforme afirma Falkembach (IBID), sendo o espaço ideal para a troca de conhecimentos e experiências.

Para Rossa (1999, p. 66) “a exploração de idéias, sonhos, aspirações e das motivações latentes dos participantes desempenha papel importante na definição do projeto, por isso, atribui-se atenção especial ao tempo necessário para que essa exploração seja possível”.

É necessário possibilitar que aconteça a interação. Essa construção coletiva é possível, com “intervenção simultânea de docentes, funcionários, alunos, pais, direção, serviços e de parceiros sociais locais, preservando sempre a autonomia desses segmentos da comunidade”. (id. ibid)

Com a participação de várias pessoas diferentes, a co-responsabilidade pelo projeto passa a ser de todos. As pessoas deverão passar a senti-lo e assumi-lo como próprio e não mais como algo externo, dos outros, de outros. A participação coletiva deverá trazer solidariedade, além de comprometimento ético.

Ao desenvolver esta pesquisa no interior de uma escola pública estadual, durante o “planejamento”, observei que a construção coletiva de projeto político-pedagógico parece não seguir regras como as aqui estabelecidas pelos estudiosos

citados, visto que, por exemplo, as discussões, os procedimentos, a orientação geral partiram da coordenadora pedagógica. Os professores participantes pouco ou nada opinaram. Na maioria das vezes foram ouvidos somente quando deveriam responder a questões propostas pela coordenadora, ou mesmo durante sua exposição de projeto a ser desenvolvido no ano letivo. Cabe ressaltar que os projetos elencados incluíam Projeto Água, Projeto Copa do Mundo, Projeto da Festa da Árvore. Eram projetos pedagógicos que os professores deveriam elaborar e executar durante o ano letivo, apresentados à coordenadora pedagógica, que aprovou alguns e vetou outros devido, segunda ela própria, à falta de condições para realizá-los.

Pode-se concluir que não há coletividade, não há construção e participação coletiva. Existe apenas a participação fragmentada.

Quanto à avaliação do projeto político-pedagógico:

Tão importante quanto à elaboração e a execução, é a avaliação do projeto político-pedagógico. Segundo Veiga (1999, p. 32)

a avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas existenciais de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliar um projeto pedagógico significa analisar criticamente os resultados e o desenvolvimento dos objetivos propostos anteriormente, é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Ao solicitarmos às diretoras para descreverem a avaliação do projeto político-pedagógico nas escolas sob sua responsabilidade, obtive respostas diversas, como, por exemplo:

Diretor I. *“Será avaliado em 2003. No início do ano há um planejamento, onde é laborado e discutido o projeto para o ano letivo; na metade do ano há um replanejamento”*.

Diretor II – *“Durante o ano letivo, os professores se reúnem, semanalmente, com a professora coordenadora durante as HTPCs”*.

Diretor III. *“Tem reuniões de HTPC. Toda quarta-feira, dividida em 2 partes, a parte administrativa e a parte pedagógica, onde se discute o andamento da escola”.*

Diretor IV: *“Nas HTPCs, uma por mês, aproximadamente, os professores avaliam suas propostas, vêem o que precisa melhorar e outras prioridades. Há as reuniões do Conselho de Classe e Série, uma por bimestre e há uma reunião entre a direção e os professores, por semestre.”*

Diretor V: *“Nos horários de HTPC”*

Diretor VI. *“A cada final de bimestre ela (a proposta) é avaliada.”*

Ora, pelos discursos dos diretores, os projetos políticos-pedagógicos são avaliados periodicamente, em horários ou momentos pré-determinados.

Quatro dos diretores entrevistados disseram que o projeto político-pedagógico é avaliado durante os horários de HTPC.

Enquanto pesquisadora, participando de duas HTPCs, presenciei que elas ocorrem sob coordenação e orientação dos coordenadores pedagógicos.

Durante as HTPC, nem todos os professores atuaram, notei somente a presença dos professores efetivos, (substitutos não estavam presentes). Quando o diretor afirma que nos HTPC são discutidas as partes administrativas e pedagógicas, a parte administrativa restringiu-se a questões de holerites, aposentadorias, falta dos professores; quanto à parte pedagógica, pôde-se observar discussão sobre “alunos-problema” como, por exemplo, os indisciplinados, os que têm notas abaixo da média estabelecida pela escola.

É possível observar que há uma preocupação com o cumprimento dos conteúdos curriculares e com as avaliações dos alunos de uma maneira geral.

Quanto à avaliação do projeto político pedagógico, Veiga (1999, p. 32) considera que:

o processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

Levemos em consideração que devemos retornar ao ponto de partida para relembrarmos os nossos objetivos antes de avaliá-los, já que a avaliação deve ser um ato que redirecione a ação dos educadores e educandos se assim for necessário.

Como a escola e a sociedade estão em eterno movimento, acredito que a avaliação deva ser contínua, não em momentos pré-determinados. Os problemas observados deverão ser brevemente sanados e o projeto, redimensionado para atender os objetivos propostos pela escola e para a escola como um todo.

As dificuldades e facilidades encontradas pelos diretores de escola para a implantação do projeto político pedagógico:

A análise dos discursos dos diretores entrevistados mostra que eles elencaram alguns tópicos que, para eles, contribuem ou dificultam a elaboração do projeto político-pedagógico, embora as opiniões não sejam coincidentes.

O objetivo seguinte é o de analisar as possíveis dificuldades e possibilidades acerca da implantação do projeto político-pedagógico.

Rossa (1999, p.68), afirma que a construção de um projeto político pedagógico não é tarefa fácil. Ele elucida que, mesmo dispensando temporariamente as influências externas, mesmo sabendo que elas possuem valor relevante, há que se ater às influências internas, comuns a muitas escolas. E, como uma das dificuldades internas, o autor destaca a imposição dos 200 dias letivos. Para ele, “trata-se de uma estrutura férrea, muito difícil de se romper”. (id. *ibid.*)

Com a implantação dos duzentos dias letivos, é necessário um bom planejamento para que haja tempo disponível para a elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico.

Como são duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, com presença de alunos, isso pode significar que, nesse período, não há espaço para atividades que não sejam as rotineiras.

O autor afirma que com a obrigatoriedade, os professores, muitas vezes trabalhadores em mais de uma escola, quando convocados para reuniões ficam

divididos, “pois as escolas exigem a presença deles, mas costumam a liberá-los para participarem de reuniões fora dela”.

Ele afirma também que, com a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, o tempo dedicado à elaboração do projeto fica restrito aos dias de planejamento escolar que constam nos calendários, tempo pequeno e restrito.

Então, afirma, “a elaboração do projeto político-pedagógico, com frequência não é considerada atividade de rotina. Não entra, portanto no calendário. Sabemos que, muitas vezes o que não está em calendário não existe”. Rossa (1999, p.69).

Além do tempo, ele considera também que existe o que ele chama de “tempo psicológico das pessoas”, ou seja, afirma que no final do ano, o tempo psicológico é muito diferente do tempo de início de ano, sobretudo no caso de escola particular. No final do ano há influências de uma série de aspectos, como, por exemplo, o cansaço dos professores, que, embora muitas vezes não assumido, influencia no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Rossa (id. *ibid.*) cita, ainda quanto às escolas particulares, “a preocupação ligada à possibilidade de trabalho para o professor, (...) a evasão de alunos”. Diante dessa situação, é pouco provável que haja concentração em torno do projeto político-pedagógico.

Retornando às escolas públicas, outro fator pode ser considerado como dificuldade para implantação e implementação do projeto político-pedagógico a “pressa na implantação” (Rossa, 1999, p. 70):

Há prazos estabelecidos, ora pelas autoridades educacionais, ora pelas mantenedoras. O atendimento a esses prazos passa a ter mais importância do que o sucesso do projeto político pedagógico.

Embora o projeto político pedagógico deva ser elaborado por todos, “não raras vezes, é que a iniciativa parta da direção das escolas. A tendência da direção é a de ter vontade de ter logo o projeto pronto. Essa vontade leva a queimar etapas.” (Rossa, *id. ibid.*)

Assim, diante da pressa de ver o projeto construído, perdem-se as oportunidades de reflexão, de trocar idéias, de fazer experiências coletivas.

A questão do tempo, também é citada por Gadotti (1997, p. 37), quando afirma que para um projeto ter sucesso é necessário se ater ao “tempo”:

Tempo político – define a oportunidade política de um determinado projeto;

Tempo institucional – cada escola encontra-se num determinado tempo em sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra;

Tempo escolar – o calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado é também decisivo para o seu sucesso;

Tempo para amadurecer as idéias – só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo. Há um tempo para sedimentar as idéias. Um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo.

Para o autor, existem, naturalmente, outras limitações para a elaboração do projeto político pedagógico:

(...) a nossa pouca experiência democrática, a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar (...), a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical, o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional, o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. (idem)

Surge a necessidade de as escolas repensarem o seu tempo, incluindo momentos para acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico, períodos de estudo e reflexão para os docentes, fazendo com que, realmente, surjam espaços para a educação continuada.

Percebe-se que muitos e diferentes são os obstáculos citados pelos estudiosos para a implantação do projeto político-pedagógico nas escolas. Porém, durante as entrevistas, esses impedimentos não foram citados pelos diretores entrevistados.

A primeira diretora entrevistada citou, como dificuldade, “*o ponto de partida*”, ou seja, “*todo mundo ficou perdido, nem mesmo a delegacia de ensino tinha clareza de como deveria ser feito*”. Segundo ela, os diretores começaram a trocar informações entre eles e “*os diretores das escolas particulares tinham mais informações que os das escolas públicas*”.

Posso concluir que nem mesmo a supervisora de ensino tinha as informações necessárias. Na época não recebia nenhuma orientação específica de órgãos superiores.

Com a desinformação instalada, a primeira diretora afirmou que recorreu a bibliografia disponibilizada para o concurso de diretores da rede pública de ensino para obter informações e, depois de analisada, serviu como apoio para sua compreensão do que era a elaboração da proposta pedagógica.

Já a Diretora II afirmou não encontrar problemas na sua elaboração.

“Todos trabalhamos juntos, não encontramos dificuldades em elaborar nosso projeto”.

Para a Diretora III, as dificuldades encontradas foram: *“encontrar o alicerce da proposta pedagógica; referências bibliográficas; alguns professores não puderam participar; professores substitutos não participam”.*

Observando a fala dos professores, notamos que, dentre os problemas citados, encontramos a ausência e a participação dos professores na elaboração dos projetos, bem como a falta de preparo de outros.

Silva Júnior (1995) elucida esse aspecto quando afirma que os professores, em vez de parceiros no processo escolar, são simples conhecidos que se cumprimentam na porta da escola. E isto também se faz porque os professores são obrigados a se deslocar de um local a outro para completarem sua carga horária, e, muitas vezes, acumular cargo em duas escolas diferentes. Assim, ele (o professor) fica alheio ao cotidiano da escola, e não se dedica integralmente a ela.

Quanto ao que seria encontrar o alicerce da proposta pedagógica, a diretora informou que *“é difícil você começar do nada, ninguém tinha informação a respeito”.*

“Quando foi solicitado que elaborássemos nossa proposta pedagógica, não foi orientado como deveríamos fazer, levou algum tempo para que as pessoas comesçassem a trabalhar nela, não tinha nenhum livro, apostila que nos auxiliassem na elaboração. Sequer sabíamos de onde partir, o ponto de partida.”

Quanto à ausência e não participação de alguns professores, *“alguns professores não puderam participar, pois participaram de planejamento em outra escola, então não são obrigados a participar aqui e os professores substitutos não participam.”*

Para a Diretora III as dificuldades encontradas elencadas: *“encontrar o alicerce da proposta pedagógica, bem como referências bibliográficas que me auxiliassem na elaboração, e também nem todos os professores puderam participar e os professores substitutos não participam.”*

Já a Diretora IV afirma que *“há muitos professores recém-formados e despreparados para atuarem no planejamento”*.

Sabemos que, muitas vezes, há uma grande rotatividade de professores e ausência deles, principalmente nas escolas públicas estaduais, fator que acaba dificultando “o envolvimento” do professor com a escola, dificultando também a dedicação e a elaboração de um projeto político-pedagógico, visto que ele é um profissional em constante movimento, ou seja, desloca-se de uma escola a outra para completar sua carga horária, não podendo, assim, dedicar-se exclusivamente a uma única escola.

Em 1997, O Ministério da Educação e do Desporto e a Secretaria de Educação Fundamental, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirmou que:

“ao elaborar o seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a auto-avaliação ao trabalho do professor”. (MEC,1997,p. 49)

Assim, é possível entender que é necessário um grupo coeso e com objetivos comuns, uma reunião de pessoas – neste caso os professores, - em torno de um interesse comum; exigindo solidariedade e colaboração de todos.

Se, de fato, assim ocorrer (coesão, união, objetivos comuns), provavelmente não sobrar tempo para a ausência e para a passividade diante do fazer pedagógico necessário para a elaboração de um projeto político-pedagógico.

“O trabalho coletivo cooperativo exigido pelo projeto político-pedagógico, requer investimentos conjuntos. A maior, dificuldade, nesse caso, parece ser superar a idéia de que não basta haver vários indivíduos agrupados em um espaço e tempo comuns para que um trabalho seja denominado coletivo-cooperativo”. (Guimarães e Marins, 1998, p. 37)

Porém, sabemos que nas últimas décadas a formação de professores tem ocorrido em faculdades isoladas. Os cursos de licenciatura, em sua grande maioria, se concentram nessas instituições, onde, na maioria das vezes, não há pesquisa, não há

estímulo para a qualificação. É preciso mudar os cursos de graduação para que eles forneçam subsídios para os futuros docentes colaborarem em trabalhos que exijam uma dinâmica grupal e não um trabalho isolado.

Para a construção do projeto político-pedagógico, conforme já discutido anteriormente, além de profissionais envolvidos e do trabalho coletivo, o interesse comum a todos deve prevalecer.

Ao participar do planejamento escolar e das HTPCs, pude observar que um profissional, nesse caso o coordenador pedagógico, centraliza sua fala, organiza, delimita e informa de maneira hierárquica, não construindo espaço de diálogo e troca de informação, resumido as HTPCs a informações gerais e transmissão de recados.

Cabe ressaltar que as presenças do diretor e do coordenador são importantes para dirigir discussões, organizar o processo reflexivo, mas esses profissionais parecem ter preocupação com o coletivo da escola, com o grupo de professores, pois não presenciei nenhuma discussão em que os professores opinassem livremente, com a interação de todos, diante dos problemas da escola.

Garcia (1999, p. 80), afirma:

coordenar exige de quem o faz, seriedade, disciplina, paciência, simplicidade, humildade para reconhecer-se inconcluso, tolerância para com o tempo e o ritmo do outro, criticidade, compromisso, disponibilidade para aprender, ousadia, coragem, solidariedade. O coordenador ou coordenadora do grupo precisa estar permanentemente atento ao movimento do grupo, ao que acontece no ambiente de trabalho, ao que afeta ou influencia a rotina da escola e do grupo e a vida cotidiana.

A Diretora III ainda argumentou sobre a dificuldade de encontrar referências bibliográficas que a auxiliassem na elaboração de seu projeto político-pedagógico. Quanto a esse aspecto, cabe ressaltar que existem bibliografias capazes de orientar o processo de concepção, execução e mesmo de avaliação do projeto político-pedagógico.

No entanto, sabendo que cada escola é única, são inconcebíveis dois projetos político-pedagógicos idênticos. O material bibliográfico pode ser o mesmo; no entanto, a elaboração de cada projeto é única.

Ao analisar dois “projetos político-pedagógicos”, notamos que a estrutura do documento é idêntica. Podemos até admitir identidade na ordem dos itens e subitens, porém os conteúdos idênticos são inadmissíveis.

Acredito que a Secretaria da Educação ou mesmo a Diretoria de Ensino ainda permanecem ausentes da discussão e da elaboração dos projetos. Ou, quando participam, fazem-no de maneira impositiva e hierárquica, sem deixar espaços para as escolas o construírem livremente.

Ainda discutindo as facilidades e dificuldades encontradas quanto à elaboração dos projetos político-pedagógicos, foi citada como dificuldade pela Diretora V:

“O bairro é muito violento, as crianças trazem muitos problemas familiares para a escola.”

Marques (1999, p. 147) afirma que:

a escola justifica sua existência e torna válida sua atuação ao traçar sua proposta pedagógica no livre consenso dos nela interessados e por ela solidariamente responsáveis e ao propiciar-lhe as condições e efetividade com eficiência.

Novamente lembro o instituído e o instituinte, valendo-me da premissa de que é necessário, antes de tudo, definir o tipo de cidadão que a escola pretende formar e para sociedade.

Entendo que num bairro violento em que crianças trazem problemas familiares para o espaço escolar, o projeto político-pedagógico dessa escola, deveria se ater a “essas dificuldades”, segundo a concepção a diretora, e fazer delas alicerces para superação das seqüelas que os alunos trazem.

A Diretora VI, citou a *“falta de compreensão dos pais, bem como a baixa estima dos alunos”* e mencionou, ainda como dificuldade para a elaboração do projeto político-pedagógico, a *“ausência dos pais e pais problemáticos e muitos alunos com dificuldades de aprendizagem”*.

“Às vezes, o problema é mais dos pais do que do aluno, veja você, pais desempregados, bêbados, mães sem emprego (...) tudo isso, vem parar onde? Aqui, dentro da escola, as crianças ficam nervosas e acabam extrapolando aqui dentro”.

(Diretora V)

Quanto à ausência de funcionários, quando a escola foi visitada (a diretora estava assumindo a direção da escola naquela semana) e, a própria diretora não sabia dar as informações necessárias a esta entrevista, vindo a solicitar o auxílio da secretária (que era funcionária mais antiga) por diversas vezes. E acabou citando que “falta faxineira, a merendeira não fica o período todo”.

A diretora tinha então que administrar um problema – a falta de funcionários – que não é de sua responsabilidade e sim de um órgão superior, no caso do governo estadual. Por outro lado, as mesmas diretoras falam sobre alguns **aspectos positivos que facilitaram** a elaboração dos projetos político-pedagógicos.

Dos fatores citados pelas diretoras I, II, V, VI, merece destaque, como fator positivo na elaboração do projeto político-pedagógico, a união e cooperação dos professores, tornando-se evidente que o sucesso e a elaboração do projeto político-pedagógico se dará com mais facilidade se houver participação conjunta dos professores envolvidos.

Souza e Silva⁹, afirma que

ao exercer o trabalho coletivo, o professor cresce. É na discussão com os colegas que desenvolve seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Ao analisar uma questão, um texto, uma prática pedagógica, o professor ouve, pensa, discute e decide – exercício fundamental do trabalho coletivo – ficando ainda mais seguro para desenvolver essas mesmas habilidades em seus alunos.

Debater, conversar, trocar idéias e informações, refletir e, principalmente, dialogar, são ações que permitirão aos professores estabelecer entre eles relações que visem, por exemplo, à escolha de práticas pedagógicas compatíveis com o trabalho que se pretende realizar com os alunos.

Outro aspecto relevante é, conforme citado pela Diretora V, a colaboração dos pais. Na escola onde atuam, os pais são escolhidos anualmente, através de eleições, para formarem o Conselho de Escola, onde se reúnem mensalmente com a diretora para deliberação e discussão de assuntos pertinentes à escola.

A diretora afirmou que o Conselho de Pais é de extrema importância, pois contribuem para tomada de decisões quanto à aplicação dos recursos financeiros, bem como arrecadação de fundos diversos para aquisição de computadores, viagens educativas para os alunos e, até mesmo, pintura do prédio escolar.

⁹ Souza e Silva, Maria Alice Setúbal (coordenadora), Raízes e Asas, 1998

Segundo as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, no capítulo III, artigo 15, as escolas contarão com os seguintes colegiados:

I – Conselho de Escola, constituído nos termos da legislação vigente.

II – Conselhos de Classe e Série, constituídos nos termos regimentais.

Para nossa discussão, é pertinente ressaltar a importância do Conselho de Escola, um órgão de importância peculiar junto à direção das escolas, por colaborar com a elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico, visto que é um órgão “articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar”.

O Conselho de Classe e Série é um órgão constituído de todos os professores da mesma série ou classe e conta com a participação de alunos de cada classe, independente da idade.

Quanto ao Conselho de Escola, percebo sem assumindo atribuições que não lhe são próprias, como a arrecadação de fundos, por exemplo, quando deveria colaborar com a elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico.

No entender de Rossa (1999, p.66):

a construção coletiva implica visão de conjunto. Todos os envolvidos nela devem saber o que se quer alcançar com a construção e com o trabalho, que nela se desenvolve. Devem entender o desenvolvimento do processo e não podem olhar só para os resultados, ou para as partes isoladas da construção.

A HTPC foi citada como fator positivo para a elaboração e acompanhamento do Projeto político-pedagógico, porém a maneira como a Diretora IV se manifestou, requer uma reflexão sobre o problema:

“Os professores recebem e são obrigados a participar”.

A imposição e a obrigatoriedade colocadas dessa forma, em minha análise, dificultam o trabalho livre, participativo e coletivo. Os professores precisam se sentir sujeitos do processo e assumi-lo, “como próprio e não dos outros, seus patrões”. (Rossa, 1999. p.67)

No entanto, ao participar de HTPC, pude verificar que os professores não estavam animados ou motivados, distraíndo-se dos assuntos pertinentes à escola. (Os assuntos eram diversos, desde futebol até “jogar paciência no computador”).

Se na visão dos diretores a HTPC está sendo utilizada para acompanhamento e elaboração dos projetos político-pedagógicos, nas duas escolas visitadas o não ocorre em sua totalidade, conforme já ilustrado nesta pesquisa.

A Diretora III destaca, como fator positivo, a troca de informações existentes entre os diretores. Ainda sobre esse aspecto, cabe aqui destacar a fala da Diretora I, quando afirmou que *“em conversa com outros diretores, tenho percebido que, em geral, eles não acatam as mudanças que estão ocorrendo e não estão preocupados com o projeto. São individualistas, acho que é medo, não sei ... só pensam neles. Eles não percebem que a escola mudou. Antes era uma escola tecnicista, pois a sociedade era diferente. Hoje, com a globalização precisa de um novo perfil de cidadão e a escola tem que contribuir para isso. Senão não precisa vir para a escola. A escola tem que se adequar à sociedade”*.

Assim, a elaboração do projeto, seu desenvolvimento e sucesso, depende da presença de uma personagem, o diretor escolar, que se transforma na personagem central do projeto; sem entretanto, assumir todos os sucessos e fracassos, mas atribuindo-se o papel de coordenar, orientar, dialogar, dividir responsabilidade no espaço que lhe é reservado, visto que a interferência das Secretarias, tanto municipal, quanto estadual, é visível.

CAPÍTULO VI

POSSÍVEIS CAMINHOS

“O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,

E eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,

Reparasse que nascera deveras...

Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo..”.

Alberto Caieiro

Possíveis caminhos:

Diante da exposição teórica e dos dados analisados, este capítulo se propõe, com base nas dificuldades elencadas pelas diretoras escolares entrevistadas, a apresentar caminhos que possam facilitar na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico nas instituições escolares.

Divide-se este capítulo em três tópicos:

- a) Pais, Família e Escola;
- b) Professores;
- c) Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Pais, Família e Escola.

A ausência e a falta de compreensão dos pais, bem como os problemas familiares que se destacam, influenciam o rendimento das crianças na escola.

Sabemos, no entanto, pelos estudos efetuados, que para a elaboração de um projeto político-pedagógico coerente é necessário, no mínimo, conhecer a comunidade onde a escola está inserida e os problemas ali existentes.

A participação dos pais nas escolas poderia ser consolidada, por exemplo, através dos conselhos. Segundo as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, no artigo 16, encontramos que

“o Conselho de Escola¹⁰, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar”.

Concomitantemente, outros artigos explanam sobre o Conselho de Escola, pregando que sejam respeitados “os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente”, que devem elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.

¹⁰ A legislação básica que regulamenta o Conselho de Escola é a Lei Complementar 444/85, Comunicado SE de 31/03/86 (DOE de 1/4/86 pág.8 – Seção I), Comunicado SE de 10/-03/93 e Parecer CEE 67/98 (Normas Regimentais Básicas).

Lima (2000, p.60), refletindo sobre o trabalho de Paulo Freire, enquanto Freire esteve no comando da Secretaria Municipal da Educação do Estado de São Paulo, afirma que “a criação, em cada escola, de um conselho de escola deliberativo, representou uma das mais relevantes mudanças que introduziu na governamentação escolar”, embora, conforme comentário de Lima (id. ibid), “a figura do conselho de escola havia sido criada, mas nunca implementada, durante a administração de Giomar Namó de Mello (ao tempo de Mário Covas como prefeito, 1983-1985), e mesmo suspensa durante o mandato seguinte”.

Portanto é de extrema importância a implementação de conselhos de escola, por ser ele um espaço privilegiado para conhecimento da realidade dos alunos, da realidade da comunidade e da realidade da escola.

Para Gadotti (2000, p. 60)

o Conselho da Escola deve representar uma verdadeira escola e uma nova oportunidade para os pais aprenderem e ensinarem na escola. Eles não podem ser tratados como ignorantes só porque desconhecem a legislação escolar, é o que apontam os dossiês, embora, haja ainda muita crítica quanto ao não funcionamento do conselho da escola, notam que onde foram instalados os conselhos, estes se convertem rapidamente, em instrumentos essenciais da gestão democrática na escola

O Conselho é presidido pelo Diretor de Escola e as convocações para reuniões devem ser sempre feitas por escrito, com resumo da pauta a ser discutida, pelo menos 48 horas antes da reunião. O aluno do ponto de vista administrativo tem menos direito a voz, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que forem maiores. O Conselho deve tomar decisões mediante votação, por maioria simples, desde que respeitando as diretrizes da política educacional, a proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Assim cada escola deve eleger o seu conselho e fazê-lo atuante, abrindo espaços para discussões, para troca de informações e expressão das opiniões. Do falar e do agir dos pais, aqui representando os filhos e um sonho de vida melhor, um dia brotarão angústias e soluções que somente uma escola dinâmica, democrática e “aberta” poderá encarar para auxiliar na busca de soluções.

Sobre os professores:

Para a elaboração, desenvolvimento e fortalecimento do trabalho coletivo, é necessário que se instalem algumas condições de responsabilidade todos os envolvidos inclusive a os professores.

As diretoras alegaram que, muitas vezes, os professores encontram-se despreparados para atuar num planejamento, às vezes participam em planejamentos de outras escolas, outras vezes estão desmotivados.

Sabemos que existem problemas que fogem do âmbito escolar local, partindo de esferas superiores, que independem da gestão da escola. No entanto, sabemos também que

anos de ditadura, de ordem sindical (problema sindical igual a caso de polícia), em debate político, grande massificação pelos meios de comunicação modernos, principalmente pela televisão; bloqueio de qualquer criticidade e questionamento nas escolas de segundo grau e nas universidades; desmantelamento de entidades de representação estudantil, tudo leva à compreensão do porquê de o homem brasileiro em geral e do educador em particular ter um descompromisso com o processo de mudança e um envolvimento acentuado no individualismo”. (Silva Júnior, 1995, p. 97-98)

Então, muitas vezes os professores negam a si mesmos a autonomia que lhes é concedida, ou por inexperiência ou por falta de iniciativa ou, até mesmo, por exercer a profissão em várias escolas (tentando obter um salário suficiente para sua sobrevivência), de modo que não “se envolvam” profissionalmente em nenhuma delas.

A necessidade da valorização do magistério deve ser uma dos princípios na discussão do projeto político-pedagógico, pois “a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula, etc), remuneração, elementos esses indispensáveis a profissionalização do magistério”. (Veiga, 1999, p.20)

A melhoria das condições de trabalho do professor e a formação contínua dos mesmos também deverão fazer parte do cotidiano das escolas.

Segundo Gandin. (1999, p. 126)

a transformação da situação atual do professor, também passa pela retomada de um trabalho intelectual sério. Este é que possibilitará que, à medida que nossas aulas forem melhores, crescamos nós também (professores e professoras) no processo de iluminação da realidade. Que aprendamos a aprender no nosso ofício de ensinar. Que nossa metodologia de trabalho(...) possa ser coerente com nossa concepção de mundo.

Então, julgá-los previamente e condená-los não é o procedimento correto, é preciso, sim, conscientizá-lo, auxiliá-los, (re)alertando-os de seu papel de formadores e educadores.

Quanto à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

Citadas como fator positivo para a elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos, o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) regulamentadas pela Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 31 de dezembro de 1997, no artigo 13 - “As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.” - representam um espaço possível para a organização, discussão e avaliação do projeto político-pedagógico, desde que utilizadas de forma criativa e coerente.

As escolas poderiam elaborar um programa de atuação dentro das HTPC, quando seriam privilegiados momentos em que os professores pudessem falar livremente de suas angústias, problemas e objetivos, tentando identificá-los para superá-los e implementá-los em seu cotidiano, constituir espaços para análise e discussão dos problemas, promover encontros com especialistas e com universidades para troca de informações, cursos, palestras,

É, assim, um meio já existente dentro das instituições escolares e que pode ser transformado num espaço rico de informações e troca de experiências.

Vem ao encontro do que Hutmacher(1995, p.60) chama de trabalho sobre trabalho:

O trabalho sobre trabalho dos professores (...), seria assegurado a um nível superior, formando as escolas uma espécie de dependências descentralizadas, vocacionadas para aplicação de métodos, de didáticas, de instruções e de indicações práticas elaboradas por uma tecno-estrutura central.

Sem a prepotência de querer solucionar os problemas que afetam as escolas neste país, e sabendo que estamos diante de perspectivas inesgotáveis, outros possíveis caminhos estão anexados a este trabalho; cujo objetivo contribui para maior reflexão sobre as possibilidades e particularidades que temos, sem ignorar as dificuldades que encontramos.

“Como fazer um sonho coletivo?
Não há solução individual
Porque a educação é trabalho de todos.
Até quando vamos discutir?
_ Sempre!
Queremos ser coletivo, nossa força é isso: Sermos juntos”

(M. Lourdes M.V. Andrade.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O ideal seria propor “Considerações temporariamente finais”, porque a discussão não terminou. A pesquisa, sim, temporariamente, mas as impressões, as análises, as conversas, permanecem.

Porém, tenho em vista a proposta inicial deste trabalho, cabe, aqui, tecer algumas considerações finais, à enquanto conclusão: compreender e descobrir possíveis respostas para indagações sobre a construção do projeto político-pedagógico a partir da concepção dos diretores escolares, bem como o papel do diretor no âmago desse processo.

Atualmente não há como insistir em práticas e posturas que não levem à capacitação e melhor preparo dos cidadãos para enfrentar os desafios impostos pelos avanços tecnológicos e as novas idéias e posicionamentos a eles associados.

É sabido que a antiga forma de educar, ou seja, a de simplesmente transmitir informações, não forma cidadãos capazes de encontrar sucesso na profissão, de solucionar problemas, de criar possibilidades novas para si e para a comunidade em que vivem.

Como a escola é o espaço para complementação ou prolongamento da educação recebida dos pais (às vezes o único recurso com que contam indivíduos menos favorecidos para virem a exercer a cidadania), é crucial que todos os envolvidos no processo educativo pensem e repensem sobre o que está sendo oferecido ao nosso povo.

Os envolvidos a que me refiro são as pessoas responsáveis por todos os segmentos da escola: professores, os pais, a comunidade, os legisladores, ressaltando-se o papel do diretor, responsável pela maximização do rendimento escolar como um todo.

Nesta pesquisa procurei, através da discussão dos aspectos teóricos em torno da administração escolar e a elaboração do projeto político pedagógico de entrevistas com aqueles que atuam na direção de escolas e de minha própria prática como diretora e educadora, observar a implantação do trabalho conjunto de educadores, visando à consolidação de um projeto que atenda, de modo eficaz, às necessidades educacionais das crianças do ensino fundamental e dessa forma atender as exigências de uma sociedade marcada por mudanças cada vez mais rápidas em todos os aspectos vitais.

Após reflexão e análise dos dados colhidos, do discurso dos diretores escolares e do cotidiano escolar analisado, das informações obtidas, foi possível que, entre os diretores, há concepções diferentes sobre o que vem a ser o projeto político-pedagógico.

Essa diferença de entendimentos pode acarretar conseqüências no modo de agir dos diretores e, acredito, conseqüentemente, cada um deles age à sua maneira, sem dialogar, sem refletir e simplesmente copiam os projetos ou propostas-pedagógica de outras escolas, para atender à necessidade imposta pela Diretoria Regional de Ensino.

Se a diferença fosse apenas á quanto à terminologia usada, poderíamos até aceitá-la; no entanto, há, ainda, uma diferença de conceituação e prática sobre o que é o projeto político-pedagógico.

Entendo que se o diretor não souber do que trata um projeto político-pedagógico, ou mesmo encará-lo apenas como mais um documento, recorrendo às gavetas para encontrá-lo, haverá sérias conseqüências para o processo educativo, visto que, uma vez desconhecido, não poderá ser avaliado, implementado, não terá utilidade.

O projeto político-pedagógico implica ação, discussão, reflexão, diálogo entre os envolvidos e não deve ser considerado apenas mais um documento que a escola possui, tal como o Regimento Escolar, por exemplo.

Ao pensarmos em implementação, elaboração, avaliação, é possível perceber, também, que os diretores o fazem de maneira diversa.

As avaliações são feitas, segundo eles, geralmente nos horários de HTPC. Porém, pude participar desse encontro e verificar que isso não ocorre e, que, conforme relatado durante esta pesquisa, muitas vezes, as HTPCs são utilizadas, para dar ênfase ao administrativo, ou seja, aos holerites, burocracias internas, além de instruções vindas das Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação.

Não observei discussão ou trabalho em grupo, quer de professores com professores, quer entre direção/coordenação e professores sobre o perfil do cidadão que a sociedade atual exige. Não houve preocupação com os interesses da comunidade, com a construção de uma escola para atender a essa comunidade.

Como escola não se encerra sobre ela mesma, está a serviço de uma comunidade, fornecer apenas vagas e, algumas vezes merenda não significa que esteja ajudando uma comunidade.

Para análise, diálogo e reflexão, a escola necessita criar espaços para o diálogo, e as HTPCs poderiam ser esses espaços, se utilizadas para tais finalidades.

Mesmo sabendo das dificuldades encontradas pelos diretores, tais como o não envolvimento dos professores, há necessidade de criação de um espaço de discussão, de “trabalho sobre trabalho”, que não se resuma a informações e recados.

Remeto-me a Gadotti (2000, p. 36), novamente, quando ele afirma que o projeto político-pedagógico não é responsabilidade apenas da direção, mas também que “a gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.”

Não apenas a gestão deverá ser democrática para que o projeto político-pedagógico realmente se efetue, mas também os professores deverão estar cientes de suas responsabilidades nos Conselhos de Escola, na escolha dos livros didáticos, nos planejamentos de ensino, na organização de eventos culturais e cívicos, nos eventos esportivos. Não basta lecionar e assistir a reuniões pedagógicas. É necessário envolvimento com a escola, e não alheamento, como pude verificar exemplo, em atividades de paciência “paciência” no computador, enquanto este tempo, poderia ser aproveitado para se fazer pesquisas, por exemplo, ou mesmo a criação de um espaço para a educação continuada, tanto para o diretor quanto para o professor.

A formação continuada do diretor, poderia proporcionar a articulação entre a teoria e a prática, pois sua experiência docente, adquirida ao longo de sua trajetória na área educacional, seria completada com os conhecimentos administrativos e as formulações teóricas a respeito da administração escolar e dos outros aspectos que a englobam, contribuindo assim para a construção de uma prática administrativa democrática, tão necessária para os dias atuais.

Notei também que, durante as entrevistas, as diretoras afirmaram que “os pais são ausentes, há falta de apoio dos pais” e, quando interrogadas, afirmavam que os pais são convidados a vir para a escola apenas para as festas ou reuniões, de modo que, assim, não se travava um diálogo com eles, não se compartilhava, não se discutia.

Quanto à questão da rotatividade e ausência dos professores, conforme já abordado anteriormente, são quesitos que não dizem respeito apenas à direção, e sim aos órgãos superiores, como a própria contratação e concursos efetuados pelo Estado e pela Prefeitura

E a gestão escolar necessária para a implementação e sucesso dos projetos político-pedagógicos, sem dúvida, deverá ser a gestão democrática. Observei, porém, no interior das escolas visitadas, que ainda prevalece o modelo tradicional de administração, ou seja, que as decisões partem, excepcionalmente, de órgãos superiores

ou do diretor. A discussão em grupo ou o trabalho sobre trabalho não foi observado. As reuniões ou HTPCs foram previamente elaboradas por uma coordenadora, diretora que delegando ordens e afazeres, presidiu reuniões.

Portanto, ainda não prevalece nas escolas a gestão democrática e as propostas pedagógicas viabilizam apenas o processo pedagógico, deixando em segundo plano o aspecto político.

Esta discussão não é estanque, mas acredito ser suficiente para a conclusão desta pesquisa.

Retornando a proposta inicial de verificar como os projetos político-pedagógicos estão sendo construídos segundo as concepções dos diretores escolares, constatei que, nas escolas visitadas há a ausência do envolvimento, isto é, não há a participação e cooperação das pessoas envolvidas no processo escolar, e, ainda, faltam autonomia, responsabilidade e criatividade para elaboração e implementação do projeto.

Este estudo, ao contribuir com a discussão e reflexão sobre como estão sendo elaborados os projetos político-pedagógicos na concepção dos diretores escolares, busca demonstrar quanto à dimensão pedagógica da atuação do diretor é importante na medida em que consideramos a escola um instrumento apto a oferecer uma educação que possibilite o exercício pleno da cidadania pelos indivíduos que ela ajuda a educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J.M. **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**. Porto: ASA, 1992

ALVES, R.A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

_____. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARELARO, L.R.G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In KRAWCZYK N. et al. **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do século XXI: reformas em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In FERREIRA, N.S.C. (org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

BELOTTO, A.A.M. (et al) **Interfaces da Gestão Escolar**. Campinas: Alínea, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria do aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, A.S. Diretor de Escola. Profissão: esperança e paixão. In: **Idéias 12, O papel do diretor e a escola de 1º Grau**. São Paulo: FDE, 1992, Série Idéias, nº 12, 17-24

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: 1997.

_____. Normas Regimentais para as Escolas Estaduais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 de março de 1998.

BUSSMANN, A.C. O projeto pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1999.

CARNEIRO, M.A. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, A.D. A construção do Projecto de Escola. In: ROCHA, A.P. **Projecto Educativo de Escola: Administração Participativa e Inovadora**. Lisboa: Asa, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

DICIONÁRIO AURÉLIO/FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, Folha de São Paulo, 1995

DUPAS, M.A. **Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FALKEMBACH, E.M.F. Planejamento Participativo; uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na Escola. In VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1999.

FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA A B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1988

FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **“Pedagogia da Autonomia”**, Paz e Terra, Petrópolis, 1997

FORTUNA, M.L.A. **Gestão Escolar e Subjetividade**. São Paulo: Xamã, 2000.

GADOTTI, M. (org.) **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN D.; GANDIN L.A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA O . G. Duas Horas Semanais fazem a revolução? In **Revista da Educação AEC. E agora 2000**, v.28, Nº 111, abril/junho, 1999. Brasília: AEC,1999.

GIL, A.C. **Técnicas de Pesquisa em Economia**. São Paulo: Atlas, 1988

GUIMARÃES, C.M.; MARINS. F.A.D.G. Projeto Pedagógico: considerações necessárias a sua construção. **Nuances – Revista do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: UNESP, IV, 35-46, 1998.

HAYDT, R.C.C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Atica, 1998.

HORA, D.L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1996.

HUTMACHER, W. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KRAWCZYK N. et al. **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do século XXI: reformas em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

LAKATOS E.M.; MARCONI M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, E.C.A. A escola e seu diretor: algumas reflexões. In: **Idéias 12, O papel do diretor e a escola de 1º Grau**. São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias, nº 12, 117-124.

LIMA, L.C. **Organização Escolar e Democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2000.

LOURENÇO FILHO. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

LUCCHESI, M.A.S. O diretor da Escola Pública: um Articulador. In: PINTO F.C.F.; FEDMANN M.; SILVA R.C. **Administração Escolar e Política Pública da Educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.

MANN, P.H. **Métodos de Investigação Sociológica**.(tradução de Octavio Alves Velho). Rio de Janeiro: Zaar, 1999.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1999.

MINAYO, M.C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D.Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1998.

NEVES, C.M.C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1999.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, S.L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PARO; V.H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. São Paulo, Atica, 1999.

SOUZA E SILVA. M.^ªS. (Coord.) **Raizes e Asas**. CENFEC-MEC-UNICEF, 1997

SOUZA, P.N. P ; SILVA, E.B. **Como entender e aplicar a nova LDB (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PINTO, F.C.F.; FELDMANN M. G.; SILVA R.C. **Administração Escolar e Política da Educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.

ROCHA, A.P. **Projecto Educativo de Escola: Administração Participativa e Inovadora**. Lisboa: Asa, 1998.

ROSSA, L. Projeto Político-pedagógico: uma construção coletiva, inclusiva e solidária. In **Revista da Educação AEC. E agora 2000**, v.28, Nº 111, abril/junho, 1999. Brasília: AEC,1999.

SANTOS FILHO, J.S.; GAMBOA, S.S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

São Paulo, **Idéias** nº 12, São Paulo/FDE 1992.

SELLTIZ (et all) **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U., 1974.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez: 1996.

_____ O diretor e o Cotidiano na Escola. In **Idéias 12, O papel do diretor e a escola 1º Grau**, de São Paulo: FDE, 1992.

SILVA JUNIOR, C.A. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

TIRAMONTI, G. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In . KRAWCZYK N. et al. **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do século XXI: reformas em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

VALERIEN, J.; DIAS, J.A. **Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Paris: Unesco; MEC, 2000.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1999.

SITES DA INTERNET

Governo promove hoje Dia Nacional da Família na Escola. Agência Brasil, 4/6/2002, disponível em www.radiobras.gov.br

FUNDEF – O que é Fundef. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 02.4.2003 disponível em www.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm